

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Le rôle politique de l'éducation dans les démocraties libérales : le pari républicain

Par  
Jean-Mikaël Guédon

Département de philosophie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de M.A.  
en Philosophie  
option « Recherche »

Décembre 2007

© Jean-Mikaël Guédon, 2007



## RÉSUMÉ

Dans ce mémoire, je m'intéresse à la question de l'éducation à la vertu civique dans les démocraties libérales. J'aborde ce problème à travers le rapport théorique qu'entretient aujourd'hui le libéralisme politique avec la tradition républicaine. Grâce à une analyse historique de la pensée républicaine, centrée principalement sur l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau, il s'agit à la fois de relativiser l'opposition entre les théories libérales et républicaines, et d'éclairer d'une manière plus précise les manques du libéralisme politique lorsqu'il s'intéresse au problème de l'éducation civique. En effet, la pensée de Rousseau est riche d'une importante réflexion critique sur la possibilité même de l'éducation civique dans le monde contemporain, une réflexion qui marque de nombreuses ruptures avec l'histoire classique de la pensée politique, et qui révèle donc des possibilités théoriques et pratiques encore peu explorées par la philosophie. J'insiste notamment sur le fait que Rousseau se veut parfaitement réaliste et prend en compte l'instabilité indépassable de toute théorie de la justice, ce qui le mène à privilégier une éducation civique négative et affective, avec pour horizon une nouvelle forme de citoyenneté, plus contestataire que consensualiste.

**Mots clés :** Philosophie ; Théories politiques ; Éducation ; Vertu civique ; J.-J. Rousseau

## ABSTRACT

The subject of this thesis is the problem of the education for civic virtue in liberal democracies. This problem is treated through the theoretical relationship between political liberalism and the republican thought. On the basis of a historical analysis of the republican thought, focused primarily on the work of Jean-Jacques Rousseau, the aim is to relativize the opposition between liberal and republican theories, and to bring out more precisely the weaknesses of political liberalism when it comes to civic education. Indeed, Rousseau's thought comprises a major critical reflection on the feasibility of civic education in our contemporary world. This reflection breaks with the classic history of political thought in numerous ways, and so reveals theoretical and practical possibilities not very explored yet by philosophers. I insist in particular on the fact that Rousseau wants to be realist and takes into account the insurmountable instability characterizing any theory of justice. This will drive him to favour a negative and emotional civic education which results in a new form of citizenship, a contestatory citizenship.

**Key words :** Philosophy ; Political Theories ; Education ; Civic Virtue ; J.-J. Rousseau.

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	III
INTRODUCTION.....	1
<b>I – LE DILEMME DU LIBÉRALISME POLITIQUE FACE À LA QUESTION DE L'ÉDUCATION CIVIQUE .....</b>	<b>10</b>
A. JUSTICE ET ÉDUCATION CIVIQUE.....	15
1. <i>L'éducation pluraliste libérale (William A. Galston)</i> .....	16
2. <i>L'éducation libérale démocrate (Stephen Macedo)</i> .....	19
3. <i>L'éducation démocratique libérale (Amy Gutmann)</i> .....	24
B. LIBERTÉ ET ÉDUCATION CIVIQUE.....	30
1. <i>Une éducation libérale modérée (la réponse de Macedo)</i> .....	31
2. <i>Une éducation libérale tolérante (la réponse de Galston)</i> .....	37
CONCLUSION : LE DILEMME LIBÉRAL .....	42
<b>II – LE PROBLÈME DE LA VERTU CIVIQUE CHEZ LES RÉPUBLICAINS.....</b>	<b>50</b>
A. L'IMPORTANCE DE LA VERTU CIVIQUE (L'AMOUR DE L'ÉGALITÉ).....	51
<i>La vertu civique, constitutive de la liberté</i> .....	55
B. L'ÉDUCATION CIVIQUE CHEZ LES RÉPUBLICAINS .....	59
<i>Le dilemme républicain</i> .....	64
CONCLUSION .....	72
<b>III – L'ORIGINALITÉ RÉPUBLICAINE.....</b>	<b>76</b>
A. NATURE ET VERTU CIVIQUE.....	78
<i>Émile, traité d'éducation civique</i> .....	82
<i>Conclusion</i> .....	88
B. LE PARI RÉPUBLICAIN.....	90
1. <i>Une éducation négative : « Empêchez les vices de naître »</i> .....	92
2. <i>Tous unis malgré tout</i> .....	99
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>116</b>

*À mes grands-mères, Reine Joly-Guédon et Janet Parker-Vinet,  
qui par leur exemple m'indiquent chaque jour la voie de la vertu.*

## INTRODUCTION

L'éducation à la citoyenneté est actuellement une préoccupation majeure du milieu scolaire ainsi qu'un enjeu public de premier plan, au moment où s'implante au Québec l'importante réforme de l'enseignement du « Renouveau pédagogique ». En particulier au secondaire, l'éducation à la citoyenneté occupera désormais une place importante, le *Programme de formation* du Ministère mentionnant parmi les domaines généraux de formation le « vivre-ensemble et la citoyenneté » (Québec 2006a ; 2006b ; 2006c). L'éducation à la citoyenneté est donc dorénavant au cœur des programmes de l'enseignement primaire et secondaire, suivant d'ailleurs là l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, présenté dans son rapport « Éduquer à la citoyenneté » (1998).

L'« éducation à la citoyenneté » est donc devenue une expression à la mode dans les milieux de l'éducation, mais également dans ceux de la philosophie, de l'histoire et de la science politique. Si je souhaite ici apporter ma voix à ces débats, c'est évidemment parce que les questions philosophiques n'ont pas été épuisées. De nombreuses questions fondamentales demeurent en effet sans réponse, et d'autres même n'ont pas encore été posées. Les sociologues, les historiens, les politologues cherchent à comprendre pourquoi la question de l'éducation à la citoyenneté revêt aujourd'hui un caractère de quasi-urgence dans plusieurs pays occidentaux : par exemple, la France a mis en place un programme d'éducation civique en 1996, et l'Angleterre en 1998 (McLaughlin 2000). Pourquoi la citoyenneté fait-elle, ou doit-elle faire, l'objet d'un projet éducatif explicite au Québec et dans les démocraties libérales ?

On identifie le plus souvent comme source de ce besoin le pluralisme culturel et religieux de la plupart des pays démocratiques maintenant devenus multiculturels. Les sociétés ne sont plus homogènes, de sorte que la coïncidence traditionnelle entre l'identité politique et l'identité culturelle, entre la culture majoritaire et la culture politique, éclate : « On ne peut donc plus se contenter d'habitudes et de consensus implicites et non remis en question : le vivre-ensemble devient une tâche qui demande une discussion ouverte, des ententes explicites et une formation en conséquence » (Duhamel 2005, 2-3). On mentionne aussi comme origine de cette transformation du lien social l'individualisme avancé des sociétés libérales, que renforceraient le désengagement de l'État et les rapports marchands devenus prédominants. Le déficit civique s'exprime dans ce contexte entre autres à travers

la baisse de participation citoyenne dans les affaires publiques, la méfiance envers le lien de représentation, sans compter le cynisme répandu vis-à-vis de la chose politique en général.

Les chercheurs en science de l'éducation ont quant à eux vite fait de rappeler que la formation du citoyen n'est pas une question récente (Bourgeault 2005). Mais ces théoriciens notent également une transformation de la cité en même temps que des modes de la citoyenneté, qui exigerait de l'école un renouvellement de ses pratiques à cet égard, à la fois dans ses visées et dans ses modalités (Audigier 1999). D'où leurs analyses renouvelées des *formes* d'éducation et de la citoyenneté. Ainsi, il semblerait que l'on ne puisse maintenant se contenter d'une « éducation nationale », qui mettrait l'accent sur l'histoire du pays, le sentiment d'appartenance, voire le patriotisme, et qu'il faille plutôt se tourner vers l'éducation internationale ou l'éducation à la citoyenneté « postnationale » (Ferry et Libois 2003). De la même manière, l'éducation morale et religieuse est appelée à prendre la nouvelle figure de l'éducation interculturelle ou d'un enseignement des cultures religieuses (Leroux 2007). Enfin, les programmes traditionnels d'« instruction civique », avec leurs objectifs de socialisation et d'intégration, font place à une conception élargie de la citoyenneté, qui englobe les questions de justice sociale et du pluralisme culturel (Pagé 2004).

L'*éducation à la citoyenneté* apparaît alors, comme le soulignait le rapport du Conseil supérieur de l'éducation, « l'approche la plus englobante ». En effet, on assigne à celle-ci l'objectif principal d'aider à acquérir et à développer, en plus d'une conscience des interdépendances appelant à la solidarité à l'échelle nationale et internationale, les compétences requises pour participer au débat démocratique et s'engager dans l'action. Et ce développement doit se faire principalement dans l'apprentissage pratique du débat et de la participation : « Aussi attend-on de l'éducation à la citoyenneté qu'elle fasse désormais appel à la responsabilité plus qu'aux droits [...] sans pour autant revenir à l'inculcation des valeurs que le bon citoyen devrait faire siennes et des normes auxquelles il devrait de gré ou de force se conformer » (Bourgeault 2005, 143). En somme, le modèle de citoyenneté sur lequel prend appui le Conseil supérieur de l'éducation, qui est aussi celui retenu par le gouvernement québécois dans le nouveau programme, privilégie les idéaux de participation démocratique à l'espace civique.

Or, la promotion de ce modèle ne va pas sans susciter d'autres questions, cette fois d'ordre plus philosophique. En effet, la question de la citoyenneté, selon de nombreux

commentateurs philosophes, mérite un meilleur éclaircissement. Toutes les politiques éducatives promeuvent une certaine conception normative du citoyen et de son rôle, de même que les connaissances et habiletés, savoirs et compétences que cette conception implique. Le choix de cette conception, en supposant qu'un véritable choix est possible, constitue peut-être LA question qui a suscité le plus de débat parmi les philosophes ces dernières années (Kymlicka et Norman 1994). D'aucuns reprochent d'ailleurs au Conseil et au Ministère d'avoir occulté, plutôt que clarifié, les tensions qui agitent la notion de citoyenneté qui est désormais valorisée, de même que les objectifs assignés à l'éducation à la citoyenneté : « Éduquer à la citoyenneté, d'accord. Mais à quelle citoyenneté ? », demande par exemple Stéphane Courtois (2005).

Cette question n'est pas celle qui m'occupera principalement ici, mais elle n'est pas sans lien avec ma problématique. Je m'attarderai en fait, d'une manière plus générale, à la question de la politique en éducation dans les démocraties libérales, ou en d'autres mots à la question de l'éducation à la vertu civique (j'écrirai simplement « éducation civique »), et par le fait même à celle de l'éducation en politique. Éducation et politique étaient déjà liées dans la Grèce antique, où la *polis* formait le citoyen à la vertu, alors que c'est dans cette *polis* que celui-ci accomplissait sa nature. L'éducation était alors politique en même temps qu'éthique, et inversement la politique avait une dimension éducative fondamentale pour l'être humain. Mais dans la conception moderne libérale, le politique n'apparaît plus le lieu principal d'accomplissement de la personne, lequel relève surtout de la sphère privée : « Dans ce nouveau contexte, l'éducation à la vie active ne vise pas avant tout le monde politique, mais l'intégration au marché du travail, et lorsque l'école se démocratisera, ce sera davantage en termes d'accessibilité pour tous qu'en termes de politisation de l'institution » (Duhamel 2005, 1).

L'idée d'un enseignement de la vertu civique pose donc un problème pour le libéralisme politique, et c'est ce problème qui m'intéressera, problème que j'aborderai plus précisément à travers le rapport théorique qu'entretient aujourd'hui ce libéralisme politique avec la tradition républicaine, tradition qui quant à elle a toujours pensé l'importance de cette vertu (Renaut 2005). L'opposition entre le libéralisme et le républicanisme semble en effet de moins en moins directe, avec le développement depuis les années 1980 du libéralisme politique. Avec *Political Liberalism* de John Rawls (1993), la question du civisme retrouve en quelque sorte son actualité philosophique au sein de la tradition



libérale. Rawls y indique que l'on devrait retrouver à la base de la conception de la justice comme équité l'encouragement par le régime politique libéral de « vertus politiques » telles que la tolérance, le respect mutuel, et un sens de l'équité et de la civilité (Rawls 1993, 157 ; 194).

Comme le note Alain Renaut, cette évocation d'un encouragement public des vertus politiques rappelle une thématique qu'on identifie volontiers comme républicaine, « avec pour horizon la conviction que la construction d'une "morale civique" fait partie des conditions de possibilité d'une coexistence démocratique où chacun, au sein d'un peuple libre, respecte les droits de l'autre » (Renaut 2005, 38). Et l'on retrouve cette thèse d'un rapprochement entre libéralisme et républicanisme défendue aussi du côté américain, notamment chez Anthony Simon Laden (2006). Laden rapproche en fait le problème de la vertu dans la tradition républicaine (au prise avec la corruption des citoyens) au problème de la stabilité dans le libéralisme politique (au prise avec le « caractère déraisonnable » ou "*unreasonableness*" des citoyens) : « Unreasonableness is in the space of reasons, then, what corruption is in the space of interests : a privileging of private over public which undermines the stability of a society well-ordered by legitimate government » (Laden 2006, 363).

Si Rawls décrit le problème comme celui de la stabilité plutôt que comme celui de la vertu, cela demeure le même problème selon Laden, celui de savoir dans quelle mesure on peut avoir confiance dans les capacités de la société politique de se conserver en renforçant les attitudes appropriées chez ses citoyens, sur la base d'une allégeance raisonnée durable : « In other words, what about a politically liberal society will make it the case that we can expect that citizens will be more likely to grow up into reasonable rather than unreasonable people? » (Laden 2006, 364).

D'ailleurs, et bien que Laden mentionne que Rawls semble ignorer sa proximité avec la tradition républicaine, il faut noter que Rawls prend soin de souligner à l'égard du « républicanisme classique » qu'il n'est pas fondamentalement opposé à la forme que sa propre théorie de la justice a donnée au libéralisme politique, car le républicanisme classique ne présupposerait aucune doctrine globale de teneur religieuse, philosophique ou morale – ou doctrine *comprehensive* (Rawls 1993, 205-206). Selon Rawls, les républicains au sens classique feraient dépendre la sauvegarde des droits fondamentaux et des libertés individuelles de deux conditions : d'une part l'existence de certaines « vertus politiques »,

d'autre part la disponibilité des citoyens à participer à la vie publique, ce que le libéralisme reconnaît aussi, mais pas toujours de la même manière.

En fait, le libéralisme *politique*, qui n'enracine plus ses principes dans une quelconque conception globale de l'existence et de ses fins, c'est-à-dire dans une philosophie morale déterminée, et se borne à réfléchir aux conditions institutionnelles rendant possible l'existence d'un peuple libre, doit se contenter de faire valoir une éducation minimale assurant les conditions formelles d'un libre exercice de la citoyenneté. L'État libéral est en droit de dispenser une éducation sur les droits fondamentaux, permettant aux futurs citoyens d'avoir conscience de la distance que ses droits leur permettent de prendre par rapport à leurs allégeances diverses, et cet État pourra compléter ce programme par une certaine éducation à la citoyenneté capable d'éveiller chez les futurs citoyens les vertus politiques de tolérance et de respect d'autrui. L'important est de conserver « une conscience claire et vigilante du point où, si le peuple ainsi éduqué doit être un peuple libre, les exigences d'un État libéral doivent s'arrêter » (Renaut 2005, 42).

Mais dans la mesure où l'on reconnaît que le républicanisme moderne évite lui aussi la pluralité indépassable des systèmes de valeurs et évite de défendre publiquement une conception morale particulière, quelle différence demeure-t-il entre les deux théories ? Pour Laden, la différence principale demeure la réponse proposée par les deux théories : alors que les républicains privilégieraient des mesures actives de l'État pour encourager la vertu, Rawls ferait surtout confiance aux bons effets des mécanismes institutionnels pour générer l'adhésion des citoyens à l'idéal libéral de justice : « Republicans claim that the ever-present pull of corruption will require active measures from the state to encourage virtue if a self-governing society is to survive. Rawls is somewhat more optimistic » (Laden 2006, 364). Renaut en vient à la même conclusion, observant l'univers politique et philosophique français. Selon lui, le républicanisme considère que le meilleur moyen de parvenir à garantir la cohésion d'une collectivité et lui faire acquérir une conscience plus claire de son unité consiste à faire oublier, au moins dans l'espace public, les différences (d'intérêts, de culture, de croyances) et, pour ce faire, d'homogénéiser les consciences de telle façon que tous se pensent comme parties du tout collectif : « Le modèle classiquement républicain de la vertu [...] implique au pire, entre autres conséquences, la mise au pilori du non-vertueux ou l'exclusion du "différent", au mieux la relégation de tout ce qui nous distingue dans la seule sphère privée » (Renaut 2005, 141).

Encore selon Renaut, le débat libéral politique, s'inspirant cette fois des *Fédéralistes*, permettrait d'entrevoir une autre perspective pour laquelle l'intérêt de la communauté pourrait aussi se trouver promu à partir d'intérêts divergents, voire conflictuels, à cette seule condition qu'il s'agisse d'intérêts bien compris. La conviction de ce second modèle, « classiquement libéral », réside dans l'espoir qu'il serait dans la logique de l'égoïsme simplement intelligent d'apercevoir, par intérêt bien compris, qu'il a intérêt à s'inscrire dans une logique d'échange équitable, incluant la reconnaissance réciproque de libertés et de droits garantissant ces libertés. Dans le débat sur les modalités de gouvernement d'un peuple libre, cette option permettrait d'entrevoir la possibilité d'une conciliation entre libéralisme et républicanisme, ou comme précise Renaut : la voie d'un libéralisme républicain ou d'un républicanisme libéral, qui parlerait « moins le langage de l'éthique que celui de l'intelligence » (Renaut 2005, 144).

Ainsi, c'est sur le libéralisme politique qu'il faudrait en fin de compte miser pour échapper à la fois aux apories du libéralisme (déjà soulignées notamment par Tocqueville, voir Spitz 1995, 467-481) concernant la dérive potentielle de l'individualisme démocratique vers un égoïsme aveugle, fermé aux conditions de la coexistence des libertés, et pour éviter aussi la perspective d'un républicanisme faisant dangereusement de la vertu un principe de gouvernement. Or, mon travail vise précisément à revoir cette façon de concevoir le problème de l'éducation civique au sein du libéralisme politique comme du républicanisme moderne.

Grâce à une analyse historique de la pensée républicaine, centrée principalement sur l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau, il s'agit à la fois de relativiser l'opposition entre les théories libérales et républicaines, et d'éclairer d'une manière plus précise les manques du libéralisme politique lorsqu'il s'intéresse au problème de l'éducation civique. Ma démonstration prendra alors un tout autre aspect que celles de Laden et Renaut, alors que je démontrerais au premier chapitre que les libéraux politiques investissent en fait le domaine de l'éducation civique d'une manière importante pour suppléer aux manques du « système » (dépassant bien souvent les brèves indications rawlsiennes, et surtout l'idée d'une « rationalité » de la coopération sociale), et au deuxième chapitre que les républicains se refusent à employer la force de l'État pour « modeler » les citoyens (dans la mesure évidemment où ils restent fidèles aux principes du républicanisme).

Si l'on veut montrer que l'une ou l'autre des théories offre la possibilité d'une résolution plus satisfaisante au problème de l'éducation civique, il faudra donc chercher les raisons ailleurs, recherche qui fera l'objet du chapitre III. Il s'agira alors d'établir en quoi le « dilemme de l'éducation civique » tel qu'il se conçoit au sein du libéralisme politique (le chapitre I illustrant ce dilemme qui empêche en fin de compte les libéraux de réaliser leur idéal de justice afin de préserver la liberté individuelle des citoyens réels) est différent de celui conçu au sein de la tradition républicaine (le chapitre II concluant sur la difficulté du républicanisme à penser les moyens adéquats pour réaliser la non-domination). Cette différence sera trouvée dans cela même qui constituait selon Laden le point de convergence entre les deux théories : la question de la *stabilité* chez les libéraux et la question de la *corruption* chez les républicains.

L'utilisation respective des termes « stabilité » et « corruption » apparaîtra en effet tout sauf innocente, et me permettra de souligner l'avantage que conserve encore aujourd'hui le républicanisme pour penser un problème tel que celui de l'éducation civique, sans compter la richesse de la pensée de Rousseau en ce domaine. Cette pensée m'inspirera d'ailleurs certaines pistes de réflexion quant à l'avenir du traitement de la question de l'éducation civique dans les démocraties libérales, de même qu'un certain regard critique sur l'actualité du libéralisme politique en philosophie contemporaine, mais surtout en politique contemporaine.

Il ne s'agira pas cependant de simplement *comparer* les deux approches pour déterminer celle qui est la plus féconde, mais d'entreprendre plutôt une analyse critique de la pensée libérale politique de l'éducation civique à la lumière d'une redéfinition des concepts en jeu, dont on aura démontré la possibilité grâce à une analyse historique des idées de la tradition républicaine. Autrement dit, il faudra chercher dans ce que la pensée républicaine a de choquant, voire d'apparemment contradictoire, des éléments permettant de remettre en question plusieurs présupposés du paradigme libéral politique, aujourd'hui prédominant (voir à ce sujet Skinner 2000).

Mon recours à la pensée de Jean-Jacques Rousseau se veut donc en ce sens à la fois une provocation et un choix logique. En effet, Rousseau sert régulièrement de repoussoir à nombre de théoriciens politiques contemporains, qui s'y réfèrent pour illustrer soit une pensée qui ne serait plus d'actualité (sur le thème du « prémoderne »), soit une pensée encore possible mais potentiellement très dangereuse (sur le thème du « totalitaire »).

Parallèlement, de nombreux commentateurs reconnaissent maintenant la complexité de la pensée rousseauiste et situent donc Rousseau à la frontière des traditions républicaine (collectiviste) et libérale (individualiste), ce qui semble faire de lui un interlocuteur privilégié dans le débat qui m'occupe, concernant le rôle politique de l'éducation, et donc le rôle de la vertu civique (« républicaine ») dans les démocraties contemporaines (« libérales ») : « Au moins autant qu'à l'école du droit naturel moderne, sa pensée emprunte à la tradition de l'humanisme civique » (Bachofen 2002, 15 ; voir aussi Viroli 1988).

Ce qui fait plus précisément la valeur d'un retour à la pensée de Rousseau est la *rupture* majeure que sa pensée introduit par rapport à la pensée moderne, mais sans pour autant renier complètement cette modernité. Certes, Rousseau s'inspire d'une conception « néo-romaine » de la liberté (Skinner 1984 ; 1990), qui fait de l'exercice politique de la liberté une exigence irréductible à la poursuite de l'intérêt privé, mais ce faisant il cherche en fait à penser la modernité *autrement*. Il récuse par exemple la chimère d'une liberté apolitique se préservant toujours intacte, indépendamment des conditions posées par l'ordre politique, sans pour autant réduire la liberté à une liberté « positive » (Spitz 1995, chap. XI).

Blaise Bachofen résume d'une manière particulièrement éclairante la problématique rousseauiste : « La profonde originalité de la philosophie politique de Rousseau doit se comprendre à la lumière des problèmes que pose la liberté lorsqu'elle est considérée à la fois *comme condition* et *sous condition*, c'est-à-dire de deux points de vue apparemment contradictoires » (Bachofen 2002, 15). Dans la mesure où la liberté n'est plus conçue simplement comme indépendance, mais intègre dans son concept la vertu civique (on verra comment), cette problématique peut donc se présenter sous la forme d'un cercle : si la liberté est la condition de l'ordre politique juste, l'ordre politique juste est en retour la condition de la liberté. Il s'agit alors d'examiner la réflexion politique de Rousseau en montrant comment celui-ci élabore la figure de ce cercle, mais aussi comment il tente d'éviter d'y enfermer la pensée.

D'ailleurs, présenter la pensée de Rousseau comme tentant de *concilier* le libéralisme et le républicanisme ne ferait que répéter un autre préjugé de la tradition libérale, qui n'a cessé d'opposer les principes de ces deux approches (Constant 1997). Il faut, dans la mesure où Rousseau cherche plus fondamentalement à *dépasser* l'opposition entre l'individualisme et le collectivisme, soi-même en tant que lecteur essayer de dépasser les

schèmes de pensée dichotomisant pour se laisser interpellé par le langage étranger, dérangeant du Genevois. Si le libéralisme politique veut véritablement assumer sa dimension politique, il ne peut ignorer la pensée rousseauiste.

Je montrerai que la pensée de Rousseau, plus important encore que de savoir à quelle tradition Rousseau appartient, est riche d'une importante réflexion critique sur la possibilité même de l'éducation civique dans le monde contemporain. Une réflexion qui marque de nombreuses ruptures avec l'histoire de la pensée politique telle qu'on se la représente habituellement, et qui révèle donc des possibilités théoriques et pratiques encore peu explorées par la philosophie. C'est que, comme le souligne abondamment Bachofen, la pensée de Rousseau ne se résume pas à l'exposition des principes rationnels du droit politique, que Rousseau qualifie dans *l'Émile* de « grande et inutile science » (*Émile*, O.C. IV, 836)<sup>1</sup>. J'insisterai en ce sens sur le fait que Rousseau, contrairement à un préjugé courant, se veut parfaitement réaliste et attache la plus grande importance à la prise en compte des exigences propres du réel pour penser la possibilité d'une éducation civique effective, et donc à la prise en compte de l'instabilité indépassable de toute théorie de la justice : « La pensée politique telle qu'il la conçoit doit donc penser *aussi* la résistance de son objet, c'est-à-dire ce qui fait que l'ordre politique est irréductible à un ordre des raisons » (Bachofen 2002, 21).

---

<sup>1</sup> Toutes les références à l'œuvre de Rousseau se feront ici dans les *Œuvres complètes* (Paris : Gallimard, 1969).

## **I – LE DILEMME DU LIBÉRALISME POLITIQUE FACE À LA QUESTION DE L'ÉDUCATION CIVIQUE**

Ce premier chapitre vise deux objectifs : d'abord, présenter un état de la question de l'éducation civique dans les théories libérales contemporaines, afin de mieux comprendre la problématique dont il est question dans ce travail ; ensuite, démontrer que le libéralisme politique est marqué par de profondes tensions théoriques lorsqu'il s'agit de penser sa mise en application, des tensions qui se révèlent en particulier lorsqu'il est question d'éducation civique. Comme on le verra d'ailleurs, aucun libéral ne prétend aujourd'hui offrir une solution « miracle » à ce qui se révélera être le « dilemme libéral de l'éducation civique », mais tout au mieux divers compromis qui n'éliminent jamais complètement ces tensions. Ce tour du débat actuel permettra en fait d'identifier les acquis importants du libéralisme politique sur la question de l'éducation civique, tout en prenant conscience des apories qui les accompagnent inévitablement.

Mon hypothèse de départ, telle que mentionnée en introduction et qu'il me faut maintenant examiner davantage, est celle d'un rapprochement important du libéralisme avec la tradition républicaine, rapprochement qui trouve son expression la plus forte dans l'intérêt croissant que porte le libéralisme politique à la question de la vertu civique et de l'éducation civique. Il est important en ce sens de ne pas réduire le libéralisme à une suite d'erreurs qu'il faudrait complètement balayer en allant voir ailleurs. En d'autres mots, il est beaucoup moins pertinent aujourd'hui, philosophiquement parlant, de développer une énième critique du libéralisme classique, concernant cette fois le problème de l'éducation civique. C'est pourquoi je me concentrerai sur les idées de penseurs qui s'identifient volontiers au libéralisme politique, sans doute la forme de libéralisme qui s'est le plus amendée face aux diverses critiques venant de tous les fronts (Sandel 1982 ; Taylor 1985). Parmi ces penseurs, ceux qui retiendront le plus mon attention sont : William A. Galston, Stephen Macedo, Amy Gutmann, et Eamonn Callan.

Mais il est tout aussi important de s'interroger sur ce que pourrait masquer un tel rapprochement. Je prétends en effet qu'un examen attentif de la tradition républicaine, et de la pensée de Rousseau en particulier (qui éviterait les lieux communs) est en mesure de révéler une richesse théorique encore inexplorée par le libéralisme politique. Mais pour bien comprendre l'originalité que conserve le républicanisme par rapport au libéralisme

politique, il faut d'abord bien comprendre ce que celui-ci propose et les problèmes qu'il affronte.

Tous les auteurs libéraux susmentionnés partagent certaines idées concernant la théorie libérale dans son ensemble, et la théorie de l'éducation civique en particulier. Ces idées s'inspirent évidemment largement du travail de John Rawls (1993), idées bien connues, mais qu'il n'est pas inutile d'évoquer ici rapidement, avant d'entrer dans les détails. D'abord une prémisse pluraliste : on ne peut pas définir les fins de l'éducation en invoquant une théorie *a priori* du bien ou de la nature humaine, et par conséquent les sociétés, si elles peuvent choisir parmi un vaste ensemble de fins et d'autorités légitimes pour l'éducation, doivent néanmoins tenir compte des désaccords raisonnables sur ces mêmes fins et des intérêts divergents qui sont en jeu : « Nous ne croyons plus guère que certaines convictions morales globales (plutôt que d'autres) dérivent avec nécessité de notre nature humaine (de quelque manière que l'on conçoive cette dernière, comme raison ou comme sentiment) » (Renaut 2005, 40).

L'État doit donc renoncer à inculquer aux futurs citoyens une doctrine libérale compréhensive, c'est-à-dire une conception globale du monde et de l'existence, des valeurs et des biens, qui posséderait une détermination morale, philosophique, ou religieuse spécifique. Le libéralisme politique souligne donc que l'enseignement des vertus civiques ne doit en fait inculquer rien d'autre que les simples conditions du libéralisme politique, établissant ainsi une limite claire au-delà de laquelle l'éducation à une morale civique, en dérivant vers une éducation morale pure et simple, deviendrait incompatible avec ce que le libéralisme identifie comme le mode d'existence d'un peuple libre : « Pour laisser aux individus et aux groupes d'individus le soin de choisir librement leur système de valeurs [...], il ne faut cultiver publiquement que les vertus d'un libéralisme purement politique, tel qu'il se définit avant tout par la reconnaissance et l'acceptation du "pluralisme" » (Renaut 2005, 45).

Suivant Laden (2006), on peut dire que c'est le problème de la stabilité de la théorie de la justice libérale politique qui force néanmoins les libéraux politiques à explorer les enjeux de l'éducation civique dans les démocraties contemporaines. Ayant établi dans un premier temps les principes de la justice qui s'appliquent à la structure de base de la société, il s'agit de s'assurer de sa capacité à engendrer son propre soutien. La difficulté est de construire une conception de la justice qui suscite de manière durable l'adhésion de



l'ensemble des citoyens dans le cadre d'une société *pluraliste*. Selon Rawls, l'existence de doctrines morales, philosophiques et religieuses conflictuelles et irréconciliables est un trait structurel des sociétés démocratiques modernes : comment dès lors concilier les différentes conceptions du bien autour d'une conception unifiée de la justice comme équité ? Le défi de Rawls est de conceptualiser les exigences d'un consensus public en prenant acte de cette pluralité des doctrines rétives à toute procédure d'universalisation.

La question de la stabilité est d'abord abordée du point de vue de la théorie elle-même et de ses ressources internes pour assurer l'adhésion des citoyens. Le libéralisme politique va chercher, au-delà des antagonismes et des conceptions différentes du bien des citoyens, ce que leurs jugements concernant la justice ont en commun. Grâce à l'introduction du concept de « consensus par recoupement » ("*overlapping consensus*"), Rawls croit tenir la clé de la stabilité de la théorie de la justice. Ainsi, la théorie de la justice ne se présente pas comme une construction rationaliste, mais s'appuie sur les jugements intuitifs des membres de la société. Ce faisant, le problème se déplace d'un questionnement sur la consistance interne des principes de justice à la question des *conditions sociales* nécessaires à l'application de la théorie au sein des sociétés pluralistes.

Or, ces conditions reposent chez Rawls sur l'idée d'un pluralisme *raisonnable* lié à un usage moderne de la raison. Et c'est ce « caractère raisonnable » de la raison ("*reasonableness*") qui peut poser problème, et qui force les libéraux politiques à investir le champ de l'éducation civique. Être « politiquement libéral » repose sur l'acceptation qu'il existe une pluralité de doctrines susceptibles d'être argumentées et entre lesquelles la raison ne peut pas prétendre arbitrer définitivement, ce qui ne va pas nécessairement de soi. Certes, Rawls offre déjà une réponse qui semble réduire le problème, en pensant la modernité en référence à l'expérience paradigmatique de la Réforme. L'instauration, au niveau public, d'un principe de tolérance lors de l'expérience de la Réforme aurait fourni les conditions d'un apprentissage collectif de cette tolérance.

Favorisé par les succès de la coopération sociale, le compromis qui mit fin aux guerres de religion se serait rapidement transformé en un consensus constitutionnel, isolant certains principes et certaines règles d'argumentation publique. Les citoyens auraient peu à peu différencié entre un usage public de la raison et un usage non public, et c'est de cette différenciation, ce rapport critique des citoyens à leurs croyances, que serait née la possibilité d'un ajustement progressif des visions du monde aux impératifs de la

coopération sociale. Les citoyens entretenant un rapport assez lâche aux doctrines morales, philosophiques et religieuses qui façonnent leurs visions du monde, les doctrines compréhensives acquerraient ainsi le caractère « raisonnable » qui leur permettent de participer à un consensus par recoupement.

C'est ainsi que Laden et Renaut peuvent affirmer que le libéralisme politique s'appuie davantage sur un « effet de système » que sur une « instruction civique » au sens propre. L'idée d'un consensus par recoupement repose sur la possibilité d'ajustement des doctrines compréhensives aux impératifs de la coopération sociale, possibilité qui est produite par cette coopération même, et entre autres par le recours à l'argumentation publique. Ainsi, entre toutes les conceptions morales qui peuvent être raisonnablement argumentées (et dont c'est un postulat essentiel du libéralisme que de considérer qu'il s'en trouve nécessairement plusieurs dans une communauté de citoyens) s'il doit y avoir consensus (et il faut bien qu'il y ait consensus pour qu'il y ait coexistence pacifique), ce sera alors sous la forme d'un simple consensus par recoupement, intégrant donc la reconnaissance de la pluralité ou de la diversité. Ce pourquoi l'éducation doit si fortement inclure en elle l'apprentissage de la vertu de tolérance, en sachant toutefois s'arrêter au-delà de cet apprentissage et de ce qu'il suppose.

Mais voilà, des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent pour affirmer qu'on ne peut se contenter d'une éducation aussi minimale si l'on veut assurer le succès de la théorie de la justice libérale. Cela ne va pas cependant sans heurter les principes déjà mentionnés, de neutralité et de limites de l'État libéral. Ainsi, je montrerai d'abord que les exigences égalitaristes du libéralisme politique mènent à une conception inflationniste de l'éducation civique (**A**), mais ensuite que les exigences neutralistes du libéralisme politique mènent à une conception déflationniste de l'éducation civique (**B**). Je conclurai en montrant pourquoi ces dimensions sont irréconciliables et quelle conclusion on doit en tirer.

L'idée d'une tension constitutive du concept même de « démocratie libérale » est développée par Eamonn Callan dans son livre *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy* (1997, 1-11). Selon Callan, bien que l'on utilise souvent indifféremment les adjectifs « libéral », « démocratique » et « libre » pour décrire notre société, car il est vrai qu'aucun libéral ne voudrait d'un État qui ne garantit le droit de participation politique, pas plus qu'un démocrate ne voudrait d'un État qui soit indifférent aux libertés individuelles, le mariage entre le libéralisme et la démocratie ne se fait pas

toujours sans heurts. Les débats portent principalement sur le sens que l'on donne à l'idée de citoyens libres et égaux.

Pour ceux qui insistent davantage sur le côté « libéral » de la démocratie libérale, la liberté des citoyens libres est constituée par l'espace social laissé à la discrétion de l'individu pour se créer une vie qui lui est adéquate, qui sera souvent idiosyncrasique, et parfois même antisociale. Ils insistent sur le fait que la participation civique, avec toute la discipline et le dévouement qu'elle exige, ne réjouit pas tout le monde, même s'ils admettent qu'il pourrait être utile que tous s'y plient pour perpétuer le régime libéral (Flathman 1996). De l'autre côté du spectre, pour ceux qui privilégient davantage la « démocratie » dans la démocratie libérale, la liberté des citoyens égaux est d'abord et avant tout la participation libre à la prise de décision collective. Ils souhaiteraient que cette liberté « républicaine » soit protégée des tendances centrifuges de la liberté libérale, du chant des sirènes des charmes de la vie privée dans une société pluraliste (Dewey 1975).

Plus important encore, la découverte d'une valeur ou d'un principe « réconciliateur » (par exemple, l'autonomie politique ou le pluralisme raisonnable) ne permettra jamais de faire disparaître cette tension. Comme l'admet Callan, on n'aura jamais une théorie politique aussi unifiée qu'on le souhaiterait, car une démocratie libérale digne de ce nom respectera toujours, dans une certaine mesure, le droit pour un individu de vivre sa vie en renonçant à l'idéal collectif implicite dans la constitution ou la culture publique : « The claims of democratic virtue and liberal pluralism can in general be reconciled. But it is a much more tense and precarious reconciliation than we might like it to be. The marriage of liberalism and democracy is a turbulent one, and its turbulence is inevitably manifest in our educational thought and practice » (Callan 1997, 11).

Je voudrais donc montrer dans ce qui va suivre que les libéraux, s'ils sont conscients des difficultés, ne parviennent pas à réduire ces tensions, que la théorie libérale n'a pas les moyens de ses ambitions civiques, qu'elle se voit trop souvent forcer de choisir entre renoncer à ses principes individualistes ou renoncer à son projet collectif.

## A. Justice et éducation civique

Le libéralisme politique ne se réduit pas au libéralisme classique : les théoriciens du libéralisme politique ne se préoccupent pas seulement des libertés individuelles, ils conçoivent l'importance de la vertu civique, et c'est d'ailleurs pourquoi ils s'intéressent aux questions d'éducation. Par contre, ils divergent parfois significativement d'avis quant à l'étendue et au contenu légitimes de cette éducation à la vertu. Terence H. McLaughlin (2003) propose de positionner chaque auteur sur un spectre allant de l'interprétation minimale de l'éducation civique à l'interprétation maximale.

On retrouverait du côté « minimal » du spectre les interprétations qui exigent peu des citoyens en termes de responsabilité publique ou de participation, se contentant d'encourager le respect de la loi et la charité pour pallier au manque du « système ». Plus proche du côté « maximal », on retrouverait les interprétations qui imposent beaucoup plus de sacrifices aux citoyens, au point parfois de contrôler pratiquement toute leur vie. Le spectre de McLaughlin est construit autour de l'*étendue* de l'éducation civique, c'est-à-dire jusqu'où ses effets doivent se faire sentir dans la vie des citoyens. Cette question domine nettement les travaux libéraux sur l'éducation, et cela se comprend facilement, le libéralisme s'étant construit autour de l'idée d'une limite à l'intervention de l'État dans la vie des individus. Dans ce contexte, la question du *contenu* de l'éducation se réduit souvent à la question de l'étendue, et lorsqu'elle est traitée pour elle-même elle se réduit souvent à une question empirique.

Intuitivement, on peut donc penser que le libéralisme politique va de pair avec une éducation minimale, celle qui s'ingère le moins possible dans la vie des citoyens. Cette intuition est en grande partie fondée, mais si l'on retrouve des libéraux tout le long du spectre de McLaughlin, c'est que tous n'ont pas la même idée du « minimum requis ». Cette première partie vise à expliquer comment le discours libéral en vient néanmoins à dériver d'une conception minimale de l'éducation civique vers une conception beaucoup plus exigeante. Je présenterai d'abord la réponse de William A. Galston au « fait du pluralisme », laquelle est effectivement une éducation minimale (1), puis l'analyse nuancée de Stephen Macedo (2), et enfin la proposition d'Amy Gutmann, qui défend une éducation démocratique « quasi-englobante » (3). Je souhaite montrer que ce mouvement inflationniste est légitime du point de vue du libéralisme politique, même s'il mène à des

apories qui produiront un mouvement de recul tout aussi légitime : ce sera l'objet de la seconde partie de ce chapitre.

### *1. L'éducation pluraliste libérale (William A. Galston)*

William A. Galston est l'un des penseurs libéraux les plus proches de l'interprétation minimale de l'éducation civique, si l'on exclut bien sûr tous ceux qui nient l'importance de l'éducation civique. Car Galston défend bien l'importance de l'éducation civique. Seulement, il défend en même temps une politique d'« accommodement maximal » (*"maximum feasible accommodation"*) au regard des différences communautaires, qui ne serait limitée que par ce qu'exigent fondamentalement la sécurité individuelle et l'unité civique. Cela l'amène à réduire les prétentions de l'éducation civique à l'enseignement de la tolérance, et à nier l'importance de l'enseignement public et commun (Galston 2003a ; 2003b).

Selon Galston, ce n'est pas pour rien que l'on reconnaît aujourd'hui au gouvernement le droit (et peut-être le devoir) de faire en sorte que chaque enfant soit éduqué adéquatement au moins jusqu'au milieu de l'adolescence, tout en reconnaissant aussi aux parents le droit de choisir parmi un large éventail la manière de mener cette éducation. Ce n'est pas un hasard si l'on reconnaît au gouvernement le droit de taxer tous les citoyens pour financer et assurer le fonctionnement d'un système public d'éducation ouvert à tous, mais pas celui de créer un monopole public d'éducation qui empêcherait les parents d'envoyer leurs enfants à des écoles privées. Cette reconnaissance repose sur la prise en compte de trois éléments fondamentaux dans l'établissement des objectifs (et des limites) de l'éducation.

D'abord, il faut garantir les conditions d'un développement normal de l'enfant, favoriser son habileté à devenir un membre en mesure de contribuer à la société et à l'économie, tout en reconnaissant sa capacité croissante à porter des jugements indépendants valables. Deuxièmement, l'État démocratique libéral doit encourager le fonctionnement efficace de ses institutions de base. Troisièmement, la relation spéciale entre les parents et les enfants doit se refléter dans la façon de partager l'autorité responsable de l'enseignement, tout comme doit l'être ce que Galston appelle l'« intérêt expressif » (*"expressive interest"*) des parents à élever leur enfant d'une manière qui soit

compatible avec leur compréhension de ce qui donne sens et valeur à la vie (Galston 2003a, 414 ; 2003b, 212)

En effet, être libéral signifie pour Galston que l'on présume, à moins de preuve du contraire, que les individus et les groupes peuvent mener leurs vies comme ils l'entendent, à l'intérieur d'un large spectre de variations légitimes, s'ils croient que cela s'accorde avec leur conception du sens et de la valeur de la vie. Cette présomption, Galston l'appelle le principe de la « liberté expressive » (*"expressive liberty"*), et ce principe implique à son tour, sauf exceptions, que l'on s'empêche d'interférer de l'extérieur avec les efforts « expressifs » de ces individus et de ces groupes. La liberté expressive se définit donc de manière négative comme l'absence de contrainte, imposée par autrui ou par l'État, empêchant (ou rendant nettement plus difficile) le déploiement par les individus d'un mode de vie qui exprimerait leurs croyances les plus sincères sur ce qui donne sens et valeur à la vie. En ce sens, la liberté expressive constitue la portion de la liberté négative « berlinoise » qui concerne directement les questions d'identité (Galston 2002b ; Berlin 1969).

On ne peut confondre la position de Galston avec la position anarchiste, libertarienne ou même « libérale classique », car il accorde une place à la citoyenneté et aux vertus civiques, ainsi qu'à l'éducation qui en ferait la promotion. Il tente en fait de concilier une défense robuste du pluralisme avec la nécessité de l'unité civique. Le pluralisme libéral implique en effet que chacun accepte que d'autres puissent vivre d'une façon que l'on réprouve, sans intervenir, et cela même si l'on a de bonnes raisons de croire qu'ils sont dans l'erreur. La liberté expressive suppose donc des conditions civiques préalables, en particulier des normes intériorisées de retenue devant des pratiques exprimant une conception du bien que l'on ne partage pas. C'est entre autres pourquoi l'État peut légitimement organiser l'éducation civique des citoyens : « Liberal pluralism is not a suicide pact; liberal pluralist institutions are not debarred from securing the conditions of their own perpetuation » (Galston 2002b, 126).

Cependant, l'éducation civique sera prudemment limitée à l'essentiel, de manière à minimiser les collisions avec les croyances individuelles, et l'essentiel d'une citoyenneté pluraliste libérale se résume à la vertu de *tolérance*. L'État doit donc s'assurer que l'on enseigne la tolérance aux enfants, et si on peut douter, admet Galston, qu'il soit possible de le faire sans encourager une conscience à tout le moins minimale de l'existence et de la

nature de modes de vie étrangers, l'État ne peut pour autant définir des programmes pédagogiques visant à rendre les élèves sceptiques ou critiques face à leur propre mode de vie : « The challenge here is to hew a principled path between intrusion and laissez-faire » (Galston 2002b, 127).

Ni les préoccupations civiques ni les préoccupations parentales ne peuvent fonctionner comme des « atouts » ("*trumps*") dans les discussions sur les politiques d'éducation, il faut toujours considérer les intérêts de toutes les parties. Mais il y a des situations où il faut trancher, et si Galston prétend que sa théorie n'implique qu'une conclusion négative (il ne suffit plus d'affirmer qu'une décision sert les intérêts des enfants, ou des parents, ou de la vie civique, pour la considérer comme bonne, car les gains réalisés du point de vue de l'un pourrait engendrer une perte inacceptable pour un autre), il penche finalement davantage en faveur de la liberté expressive au détriment parfois de la vertu civique.

La position de Galston s'appuie d'abord sur une hypothèse générale : plus la conception de la citoyenneté sera exigeante, plus les politiques publiques devant la soutenir devront être envahissantes. Pour illustrer son hypothèse, Galston rappelle le récit de Plutarque repris par Rousseau dans *l'Émile* et décrivant le sacrifice de la mère spartiate qui offre ses cinq fils à la patrie pour remporter la guerre (*Émile*, O.C. IV, 249 ; Galston 2002b, 17). Galston interprète la scène ainsi : plus notre conception du bon citoyen requiert de sacrifier nos attachements privés en vue du bien commun, plus l'État doit agir avec vigueur (tel Sparte) pour affaiblir ces attachements au profit d'une dévotion toujours plus grande à la sphère publique. Le schéma serait le même, toutes choses égales par ailleurs, pour ce qui est des autres conceptions exigeantes de la citoyenneté, basées sur des idéaux tels que l'autonomie, la rationalité critique ou l'excellence délibérative.

Or, les fondements de la démocratie libérale établissent explicitement l'étendue légitime de l'interférence étatique, laquelle doit être restreinte le plus possible. D'abord parce qu'il existe dans une démocratie libérale un principe de division de l'autorité entre les parents et l'État, comme on l'a déjà remarqué. Mais surtout parce qu'il y a des choses que l'État libéral ne peut pas faire, *même au nom de la formation du bon citoyen*. L'argument de la nécessité de l'éducation civique est puissant, mais il n'est pas toujours décisif lorsqu'il s'oppose à des revendications fondées sur l'autorité des parents ou sur les droits des individus et des associations. En somme, puisqu'une « société libre » doit défendre la

liberté des individus de mener leur vie comme ils l'entendent, elle devrait adopter selon Galston ce que les juristes appellent une « présomption en faveur de la liberté » (*"rebuttable presumption in favor of liberty"*) : le fardeau de la preuve repose sur ceux qui visent à restreindre la liberté des parents et des associations, non pas sur ceux qui la défendent (Galston 2002b, 3).

## 2. *L'éducation libérale démocrate (Stephen Macedo)*

Stephen Macedo reconnaît lui aussi l'importance de la diversité dans la tradition libérale, mais il dénonce la tentation d'en faire une valeur prépondérante. Tenir compte de certaines formes de différence peut parfois permettre de poursuivre encore mieux les principes fondamentaux de justice des démocraties libérales, mais à d'autres moments invoquer le multiculturalisme peut saper toute chance de construire une culture publique commune. On l'a vu, Galston ne nie pas l'importance de l'éducation civique, mais on peut lui reprocher, suivant Macedo, de ne pas prendre les objectifs civiques assez au sérieux. L'État libéral pluraliste, comme Galston le reconnaît lui-même, n'est pas complètement neutre, entièrement ouvert à tout mode de vie, car chaque communauté politique repose sur une conception de la justice et du bien humain largement partagée, ce qui limite et affecte inévitablement les possibilités de vie qu'elle contient. Ce fait permet à Macedo d'« inverser » en quelque sorte la problématique de la civilité : alors que Galston cherche à déterminer comment on peut rendre l'éducation civique conforme aux fins de la diversité, Macedo cherche lui à déterminer comment on peut rendre la diversité conforme aux fins de l'éducation civique (Macedo 2000)<sup>2</sup>.

Les discours d'ouverture ignorent souvent le niveau de convergence moral requis pour soutenir un ordre constitutionnel qui est libéral, démocratique, et caractérisé par des liens réels de fraternité et de coopération. Plutôt que de célébrer toute forme de diversité culturelle et religieuse, de regretter toute forme de « marginalisation » et d'« exclusion », il faut insister sur l'importance et la légitimité d'un projet éducatif libéral qui « façonne la diversité » (*"shapes diversity"*) à des fins civiques. Macedo insiste donc sur le projet collectif de la communauté politique libérale, lié surtout à la protection de la liberté, et sur

---

<sup>2</sup> Rob Reich réalise une recherche semblable dans *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education* (2002). Quant au projet de Rosemary Salomone (2000), il est plus proche de celui de Galston.



l'importance de promouvoir certaines formes de vie morale et religieuse au détriment de d'autres pour réaliser ce projet. Il va en ce sens plus loin que Galstòn, en défendant une forme de libéralisme suffisamment robuste (un *"tough-minded liberalism"* ou un *"liberalism with spine"*) pour non seulement protéger les libertés individuelles, mais surtout générer une vie civique bien portante, capable de maintenir le gouvernement démocratique libre de générations en générations.

En effet, pour qu'une démocratie libérale fasse davantage que survivre, qu'elle prospère, ses citoyens doivent développer un engagement commun envers un ensemble de valeurs et de vertus politique : la tolérance, mais aussi le respect mutuel et la coopération active entre tous les citoyens de quelque ethnie, religion ou mode de vie que ce soit ; la volonté de réfléchir de manière critique aux affaires publiques, de participer activement au processus démocratique et à la société civile, et d'accepter l'autorité des principes politiques justifiés démocratiquement. Il s'agit par conséquent de s'assurer du développement des conditions de cette citoyenneté active, les conditions de ce que Macedo appelle le « libéralisme civique » : « Liberal self-government and the institutions, practices, and character traits that support it – which I want to call civic liberalism – make up a distinctive (though not comprehensive) moral ideal, and one that is worth planning for » (Macedo 2000, 11).

Macedo montre par exemple qu'il faut davantage que pratiquer la tolérance pour garantir la survie de la démocratie libérale, qu'il faut reconnaître et dénoncer les formes d'intolérance et tout ce qui menace les valeurs libérales, car le libéralisme politique ne se réduit pas à la liberté négative et aux mécanismes constitutionnels censés la protéger : « The success of the negative constitutional project of individual liberty depends on a more positive, transformative enterprise that aims to shape normative diversity in a basic way, to foster a civic life supportive of liberal citizenship » (Macedo 2000, 10). C'est donc la dimension *transformatrice* du libéralisme qui est au cœur de l'argumentation de Macedo, qui s'oppose en cela à la vision uniquement négative du constitutionalisme libéral, lequel insiste exclusivement sur l'idéal de l'État de droit : un ensemble de règles impartiales permettant aux individus de poursuivre des objectifs divergents, indépendamment de toute vision de la vie bonne, en autant que la liberté des uns n'empiète pas sur celle des autres.

Car si les dichotomies libérales bien connues (liberté/interférence ; privé/public, etc.) demeurent utiles pour garantir une liberté ordonnée, elles contribuent néanmoins à

entretenir l'idée erronée que le libéralisme serait basé sur une conception présociale de l'individu, lequel aurait des intérêts qui préexisteraient aux effets constitutifs des pratiques sociales et des institutions politiques. Or, insiste Macedo, les institutions libérales ont bel et bien un rôle constitutif beaucoup plus profond que ce que laisse présager l'idéal de l'État de droit : « They must shape or constitute all forms of diversity over the course of time, so that people are *satisfied* leading lives of bounded individual freedom » (Macedo 2000, 15).

Pour illustrer cette thèse, Macedo offre une relecture des *Letters Concerning Toleration* de John Locke (1992 ; Macedo 2000, 28-36), en montrant en quoi les arguments de Locke en faveur de la tolérance, qui reposent surtout sur l'idée de la différence radicale entre l'autorité politique et l'autorité religieuse, et par conséquent de la séparation totale et complète en les sphères religieuses et politiques, sont loin d'être aussi concluants qu'il n'y paraît. Comme l'admet Locke lui-même, les politiques publiques peuvent très bien contredire et donc affecter les pratiques religieuses, si cela est justifié pour des raisons politiques et non religieuses, et alors le choc est inévitable si le gouvernement veut faire respecter le bien public alors que les citoyens désirent avant tout respecter leurs obligations religieuses. En lisant Locke entre les lignes, Macedo conclut que la bonne forme civique des démocraties libérales dépend non seulement d'une division claire entre les sphères privée et publique, mais d'une convergence plus profonde entre les valeurs privées et les valeurs publiques, une convergence assez puissante pour garantir la suprématie des principes publics sur les devoirs concurrents : « Successful constitutional institutions must do more than help order the freedom of individuals prefabricated for life in a liberal political order: they must shape the way that people use their freedom, and mold *people* in a manner that helps ensure that liberal freedom is what they want » (Macedo 2000, 15).

En somme, les libéraux doivent prendre au sérieux les ambitions transformatrices du libéralisme, et c'est pourquoi il faut non seulement se préoccuper de l'éducation civique, n'ayant aucune raison de croire que ces dispositions civiques sont innées, mais aussi privilégier voire garantir une éducation *commune* pour tous. En effet, l'école publique vise précisément à créer une identité civique commune, en rassemblant des enfants de tous horizons à l'intérieur d'une même institution, dans un esprit de coopération tolérant et respectueux. Elle demeure donc un véhicule particulièrement approprié pour inculquer la vertu civique du respect mutuel entre les citoyens. De plus, l'école commune est suffisamment « détachée » des croyances des parents et des communautés pour garantir à

l'enfant une certaine indépendance dans la formation de son identité et l'orientation de sa vie. Évidemment, il est difficile de juger de l'efficacité réelle de l'école publique pour enseigner la tolérance et le respect mutuel, mais au-delà des questions empiriques le système public d'éducation est *théoriquement* un instrument approprié et légitime pour la poursuite de ces préoccupations morales et politiques importantes : « If we embrace reform proposals and retreat from the ideal of the big, diverse city schools, we could lose an educative institution that embodies the diversity and openness of the cosmopolitan liberal society » (Macedo 2000, 233).

William Galston craint quant à lui qu'une éducation commune ne laisse trop peu de place pour le développement sincère de modes de vie particuliers, des modes de vie diversifiés qui font la richesse de la société et offrent aux individus des sources multiples de sens et d'opportunités. Cette critique est importante, car elle ne repose pas seulement sur l'intérêt expressif des parents, mais sur l'intérêt de tous à ne pas vivre dans une société tolérante et « ouverte » qui ne serait en fait qu'une masse fade et homogène : « The greatest threat to children in modern liberal societies is not that they will believe in something too deeply, but that they will believe in nothing very deeply at all » (Galston 1991, 255).

Selon Macedo cependant, la fragmentation de l'identité est inévitable dans les sociétés modernes, car les allégeances à différents groupes s'y recoupent sans cesse, et on voit mal en quoi isoler l'enfant de cette réalité en espérant lui conserver une identité unifiée pourrait être dans son intérêt. Jusqu'où faut-il aller pour offrir une diversité qui ne soit plus « superficielle », sans pour autant remettre en question les valeurs civiques fondamentales, se demande Macedo : « It would truly be unfortunate if many people had psychological needs that could only be satisfied in all-encompassing associations. Then we would have to radically rethink the value of the liberal civic order explored here » (Macedo 2000, 251).

Il est légitime que l'État fasse en sorte que l'enfant prenne conscience des différences religieuses qui coexistent pacifiquement dans la société et qu'il développe sa tolérance, et si cela ne peut se faire qu'en exposant d'une façon ou d'une autre l'enfant à la diversité, on ne peut retenir les arguments de ceux qui voudraient soustraire leurs enfants de l'école publique pour leur offrir un milieu d'enseignement plus homogène, non plus que ceux des écoles privées qui voudraient se soustraire aux politiques d'éducation commune<sup>3</sup>. Si cela a pour effet de rendre plus difficile la transmission de certaines croyances religieuses, il ne

<sup>3</sup> Sur cette problématique, voir aussi Feinberg 1998 ; Reich 2003.

faut pas s'en excuser, car tous doivent accepter que l'on limite la liberté des uns pour garantir une liberté égale à tous les autres : « Each of us can reasonably be asked to surrender some control over our own children for the sake of reasonable common efforts to ensure that all future citizens learn the minimal prerequisites of citizenship. There is no right to be exempted from measures necessary to secure the freedom of all » (Macedo 2000, 202).

Il faut seulement s'assurer qu'aucune autorité ne domine complètement, et que l'enfant puisse acquérir la capacité de se distancier de toute affirmation de vérité afin d'être en mesure de réfléchir rationnellement sur nos idéaux politiques et de se rendre compte des conflits potentiels entre ces idéaux et les convictions morales et religieuses plus particulières. Et c'est parce que l'école publique semble la mieux placée pour réaliser ces objectifs qu'il faut encourager sa fréquentation. Macedo va jusqu'à conclure que, si le système public d'éducation était vraiment efficace, il ne serait pas contraire aux droits et libertés individuelles de rendre sa fréquentation obligatoire. Étant contrôlée démocratiquement et souvent localement, l'école publique serait peu susceptible de contredire totalement les visions de la plupart des parents, tout en étant bien placée pour représenter nos ambitions éducatives générales les plus inclusives. De plus, les professionnels de l'éducation y joueraient un rôle d'intermédiaire indépendant, enseignant entre autres à l'enfant que sa liberté de choix est sacrée en tant que citoyen d'une communauté politique libérale : « Children must at the very least be provided with the intellectual tools necessary to understand the world around them, formulate their own convictions, and make their own way of life. Within those limits, both parents and the state should take care to promote broader and higher notions of excellence in children » (Macedo 2000, 238-239).

Le libéralisme civique, tout en demeurant controversé et ne pouvant rendre tout le monde heureux, offre le meilleur espoir d'un juste milieu politique entre la guerre sainte qui résulterait d'une affirmation publique de la vérité de valeurs morales particulières comme l'autonomie ou l'individualité, et un pluralisme irréfléchi qui donnerait lieu à un *modus vivendi* entre des groupes fondamentalement opposés qu'aucun principe ne peut réconcilier : « What we should want is a civic liberalism that is robust but less than fully comprehensive from a moral standpoint, one that can accept the fact that citizens will invest

our shared political project with something less than their entire moral energies » (Macedo 2000, 144-145).

### *3. L'éducation démocratique libérale (Amy Gutmann)*

Un programme d'éducation civique en accord avec les principes du libéralisme politique, tel que celui proposé par Macedo, est-il vraiment plus ouvert à la diversité sociale qu'un programme fondé sur un libéralisme plus englobant ? C'est la question qu'examine Amy Gutmann dans son article « Civic education and social diversity » (1995), et Gutmann y démontre que les différences méta-théoriques entre les deux formes de libéralisme s'atténue au point de disparaître lorsqu'il est question d'éducation civique. Elle conclut même que, s'il y a de bonnes raisons à cela, alors peut-être le libéralisme politique n'a-t-il pas le devoir d'être plus accueillant pour la diversité que le libéralisme « compréhensif », qui s'intéresse à l'ensemble de la vie de l'individu.

Puisque les libéraux politiques se limitent aux considérations politiques et qu'ils considèrent habituellement que l'individualité et l'autonomie morale ne sont pas nécessaires à la bonne citoyenneté, ils prétendent être plus accueillant envers la diversité, en permettant à un plus grand nombre de modes de vie de s'exprimer que ne le permettent les libéraux « compréhensifs ». Ceux-ci désirent que l'individu soit un bon citoyen *et* qu'il vive une bonne vie (non politique), et ils rejettent donc toute forme de vie incompatible avec leurs idéaux moraux. L'ouverture du libéralisme politique à la diversité n'est cependant pas totale. Certaines formes de vie intolérantes sont condamnées, et ces restrictions politiques à la diversité sont non seulement inévitables, mais elles sont justifiées par ce que requiert la création et le maintien d'une société juste. Elles aspirent néanmoins à être le plus limitées possibles, pour laisser le plus de place possible à la diversité, et les libéraux croient que le fait de n'admettre que des raisons politiques est le meilleur moyen de trouver ce difficile équilibre entre l'ordre social et la diversité sociale.

Or, Gutmann montre que les positions que l'on adopte dans le débat sur l'éducation civique ne dépendent pas du fait d'adhérer ou non au libéralisme politique, mais tout simplement de ce que l'on croit que requiert minimalement une éducation civique. Dans le camp des libéraux politiques, on retrouve comme on l'a vu des philosophes comme William Galston qui défendent un ensemble minimal de vertus civiques ouvrant la porte à une plus

grande diversité et qui insistent sur le fait que l'éducation civique requiert surtout l'apprentissage de la tolérance et du maintien de l'ordre public. Parallèlement, l'interprétation rawlsienne de Stephen Macedo requiert davantage de vertus civiques, soit l'apprentissage du respect mutuel et d'un certain sens de l'équité, ce que l'école ne peut faire sans exposer l'enfant à différentes formes de vie. Le libéralisme politique de Macedo rejette les prétentions des parents qui refusent que l'on enseigne à leurs enfants de respecter ceux qui vivent différemment, et restreint donc la diversité dans une plus grande mesure, au même titre qu'un libéralisme englobant. Deux libéraux politiques peuvent donc diverger d'avis sur ce qu'exige l'éducation civique pour des raisons exclusivement politique, sans que l'un des deux fasse appel à un idéal englobant comme l'individualité ou l'autonomie morale : « Political liberals like Rawls and Macedo converge with the conclusions of many comprehensive liberals on this matter, dissenting from the conclusions of their fellow political liberals like Galston who suggests that teaching toleration without mutual respect [...] is enough to constitute a just liberal society » (Gutmann 1995, 562)<sup>4</sup>.

Cela ne signifie pas qu'il faille absolument adopter un libéralisme englobant, car il se peut que dans certains cas limites cela fasse une réelle différence de n'être qu'un libéral politique, mais cela signifie que les libéraux politiques à la Macedo doivent arrêter de prétendre accommoder davantage la diversité dans l'éducation que les libéraux « compréhensifs ». Gutmann rappelle les positions de Macedo lui-même concernant les cas *Wisconsin v. Yoder* et *Mozert v. Hawkins*, dans lesquels il prend toujours le parti de l'éducation civique au détriment de la diversité (Gutmann 1995, 565-576 ; Macedo 1995b ; 2000, 153-165). Dans le cas *Mozert* par exemple, on voit mal en quel sens la solution qu'offre Macedo est plus ouverte à la diversité que la solution que pourrait proposer un libéral kantien. En effet, Macedo refuse de permettre à des parents de retirer leur enfant du cours de lecture, même si l'on y enseignera probablement plus que des habiletés et des vertus civiques. Et cela s'explique aisément car, comme le reconnaît d'ailleurs Macedo, la plupart (sinon la totalité) des habiletés et des vertus nécessaires pour éduquer l'enfant à la citoyenneté dans une démocratie libérale sont aussi suffisantes pour enseigner à l'enfant à délibérer sur sa propre vie d'un point de vue plus général (ou moins politique). De plus, les aspects de nos vies qui sont pertinents politiquement, ceux auxquels s'intéresse le

---

<sup>4</sup> Pour une démonstration semblable, voir Callan 1997 : « The contrast Rawls draws is bogus because the political virtues that implement the fair terms of cooperation bring autonomy through the back door of political liberalism » (40).

libéralisme politique, recourent dans une large mesure les aspects qui sont pertinents pour choisir une bonne vie (non politique) pour soi.

Une interprétation plus minimale comme celle de Galston se veut, et elle le serait probablement, plus accueillante envers la diversité. Mais Gutmann souligne à l'instar de Macedo qu'on ne peut se contenter d'enseigner la tolérance, qu'il faut absolument y ajouter l'enseignement du respect mutuel, un regard positif réciproque entre citoyens qui poursuivent des formes de vie en accord avec les droits et libertés des autres, et cela même au détriment des revendications religieuses des parents. Sans ce respect mutuel entre les citoyens, au-delà de leur religion, de leur ethnie ou de leur genre, les membres de différents groupes auront tendance à faire preuve de discrimination envers les membres des autres groupes, ce qui est contraire aux principes de l'ordre juste libéral. Par exemple, une société où tous se tolèrent mais sans se respecter aura beaucoup de difficulté à soutenir des politiques d'égalité des chances en ce qui a trait à l'emploi : « Even the minimalist understanding of fair equality of opportunity as nondiscrimination in hiring is therefore unachievable without mutual respect among citizens » (Gutmann 1995, 561).

Or, Galston lui-même semble reconnaître l'importance du principe de non-discrimination (par exemple Galston 2005, chap. 9). Et s'il croit vraiment que l'enfant est à la fois un futur adulte et un futur citoyen, et que ses parents ne peuvent l'empêcher d'acquérir une compétence et une loyauté citoyenne ou interférer avec son éducation civique de base, alors il devrait défendre lui aussi l'enseignement du respect mutuel, et modérer ses attentes envers l'ouverture à la diversité : « If a basic civic education includes teaching children mutual respect, then all liberals can also agree that religious freedom does not take precedence over reasonable attempts to go beyond the teaching of toleration, to trying to cultivate an attitude of mutual respect among children » (Gutmann 1995, 577).

Évidemment, les habiletés de la réflexion politique ne peuvent être clairement distinguées de celles de l'évaluation de son propre mode de vie, et l'éducation civique ouvre donc la porte à ce que l'enfant critique la manière de vivre de ses parents. Ce processus peut être menaçant pour les parents ou les communautés, mais il faut relativiser cette menace, car les enjeux sociaux de la défense de ces principes sont très importants pour la vitalité de la démocratie libérale. Le contenu spécifique des droits individuels et des libertés fondamentales est controversé, et il est important que l'enfant puisse prendre position dans ces débats sur la justice sociale, et qu'il sache qu'il peut légitimement être en

désaccord avec ces parents, ou ces enseignants, ou toute autre autorité, sur des questions politiques. La menace qui pèse sur les convictions morales des parents n'est rien en regard de celle qui pèserait sur le régime démocratique libéral ou sur les intérêts de l'enfant s'il n'acquiesçait pas un certain sens critique.

En effet, la démocratie libérale ne peut se développer qu'avec une population de citoyens tolérants et prêts à respecter les prises de position politiques raisonnables avec lesquelles ils sont en désaccord, car ceux qui percevront toute opposition politique comme déraisonnable ne continueront d'appuyer le régime qu'aussi longtemps que c'est leur propre position qui prévaudra. Et Gutmann de conclure que de ce point de vue les libéraux ont les moyens de répondre aux critiques voulant qu'ils restreignent la diversité : l'enseignement de la tolérance, du respect mutuel et de la délibération, loin de rendre tous les enfants semblables ou de nier leurs différences, favorise le développement de vertus civiques supportant la diversité la plus grande possible en accord avec la recherche active de la justice démocratique libérale.

Cependant, il faut noter que Gutmann va plus loin que Macedo dans le renforcement des vertus civiques. En effet, si celui-ci pouvait encore se réclamer de la distinction entre libéralisme politique et libéralisme compréhensif, c'est entre autres parce qu'il maintenait l'idée qu'il y a des choses qui ne regardent pas l'État et qui ne doivent donc pas entrer dans le contenu de l'éducation civique. Or, réplique Gutmann, cette distinction entre ce qui regarde l'individu seulement et ce qui regarde toute la société s'adapte mal à la question de l'éducation civique, car la plupart des aspects de la vie humaine peuvent être considérées comme pertinentes politiquement lorsqu'il est question d'éduquer les enfants, même si ces aspects peuvent légitimement être soustraits plus tard à l'intervention de l'État. Et cela d'autant plus qu'il faut apprendre aux enfants à distinguer ces aspects qui ne sont pas soumis à la régulation de l'État de ceux qui peuvent l'être, et cela ne peut se faire qu'en en discutant, et donc en abordant des sujets controversés qui ne sont peut-être pas directement pertinents politiquement, comme les croyances morales et religieuses. Autrement, la distinction entre ce qui regarde l'individu seul et ce qui regarde toute la société ne sera enseignée que comme un dogme qu'il faut accepter sans dire un mot, niant le droit de l'enfant à penser pour lui-même : « Were we (for example) to prevent schools from teaching children to deliberate about what constitutes privacy for the purposes of protecting individual liberty



from governmental intrusions, we would be restricting deliberation about one of the most politically relevant issues in a liberal democracy » (Gutmann 1995, 573-574).

En ce sens, conclut Gutmann, la conception de l'éducation civique qui est le plus justifiée est une éducation *démocratique*, dans ses moyens, mais aussi dans sa fin (Gutmann 1987 ; 1993 ; 2003). Il s'agit en fait de préparer les futurs citoyens à reproduire de manière délibérée leur société, c'est-à-dire à participer intelligemment au processus politique qui encadre l'évolution de leur société, afin de pouvoir choisir à leur tour la manière dont on fera l'éducation civique pour reproduire ce processus, et ainsi de suite. En ce sens, l'idéal de l'éducation civique, que Gutmann appelle la « reproduction sociale délibérée » (*"conscious social reproduction"*), supporte à la fois la prise de décision démocratique et limite ce que la démocratie peut décider en matière d'éducation : « Democracies must act so as to secure the conditions for future democratic deliberations » (Gutmann 1993, 4).

L'idéal démocratique permet à Gutmann d'identifier deux normes devant encadrer l'éducation civique : la non-répression et la non-discrimination. Le principe de *non-répression* empêche l'État, ou tout autre groupe, de se servir de l'éducation pour restreindre sans raison la délibération rationnelle de l'enfant sur la vie bonne ou la société bonne. Il requiert au contraire que l'on cultive chez l'enfant cette aptitude à délibérer rationnellement. En ce sens, la non-répression ne se réduit pas au principe classique de non-interférence, car elle protège la liberté de l'interférence que dans la mesure où celle-ci nuirait à la délibération, tout en permettant que l'on agisse pour enseigner à l'enfant les vertus civiques sur lesquelles repose cette délibération. Et ces vertus doivent être enseignées à la fois par l'action et par la raison, pour que l'enfant sache pourquoi il agit ainsi : « If citizens are to live up to the democratic ideal of sharing political sovereignty, they must learn not just to *behave* in accordance with democratic values but also to *understand* them (and therefore to *think* critically about them) » (Gutmann 1993, 4). C'est la condition nécessaire pour que la société se reproduise de manière *délibérée*, sans qu'une majorité populaire ou une minorité sociale décide à sa place.

Et pour que ce soit la société qui se reproduise et pas seulement une fraction, l'éducation doit respecter en plus le principe de *non-discrimination*, lequel garantit que chaque citoyen doit être éduqué d'une manière non répressive. La non-discrimination permet ainsi de s'assurer que l'État, ou encore certaines communautés, n'exclut aucun groupe d'enfants de l'école ou ne modifie aucun programme en particulier. Ces pratiques,

dirigées habituellement contre des minorités, diminuent leur capacité et parfois même leur désir de participer à la politique ou de défendre leurs convictions dans leur vie privée. Garantir la non-discrimination dans l'éducation civique revient en fait à y garantir la non-exclusion : « No educable child – regardless of race, religion, ethnicity, sex, parental interest (or disinterest) – may be excluded from an education adequate to participate in democratic politics » (Gutmann 1993, 5).

Les principes de non-répression et de non-discrimination font en sorte que la reproduction sociale délibérée ne se réduise pas à une simple réplique de pratiques répressives ou discriminatoires, que ce soit au niveau des institutions publiques ou à celui des structures sociales privées. Néanmoins, si la reproduction se veut une véritable « reproduction », l'éducation doit viser à faire en sorte que les citoyens puissent faire leur choix à l'intérieur du contexte où ils se trouvent, sans chercher à déterminer leur vie d'une manière abstraite, détachée de leur réalité : « We cannot choose our personal or political lives *de novo*. Our choices are contextual, and therefore conscious social reproduction recognizes the need to empower individuals to think contextually about how they want to re-produce their society, rather than merely mindlessly replicate it » (Gutmann 2003, 404).

L'éducation démocratique doit inclure l'enseignement de la vertu *démocratique*, c'est-à-dire les traits de caractère nécessaires pour maintenir une démocratie constitutionnelle en bonne santé. Ceux-ci inclut à la fois des caractères moraux (la véracité, la discipline, la non-violence, la tolérance, le respect mutuel envers des différences raisonnables d'opinion) et des habiletés intellectuelles pour la délibération morale (esprit logique, esprit critique, etc.), permettant à l'individu de participer à la reproduction sociale délibérée. Vouloir restreindre ces objectifs de quelque manière que ce soit serait renoncer à réaliser l'idéal démocratique : « People adept at logical reasoning who lack moral character are sophists of the worst sort [and] people who possess sturdy moral character without a developed capacity for reasoning [...] are ruled only by habit and authority, and are incapable of constituting a society of sovereign citizens. » (Gutmann 1993, 8).

L'éducation démocratique cultivera à la fois l'autonomie politique et l'autonomie personnelle, la capacité de réfléchir, que ce soit seul ou en collectivité, sur sa vie politique comme sur sa vie personnelle. Mais dans les limites imposées par la non-répression et la non-discrimination, une société démocratique laissera les citoyens libres de mener leurs vies personnelle et politique comme ils l'entendent, si cela reflète leurs choix moraux. En

somme, si Gutmann nie que les libéraux doivent se préoccuper avant tout de diversité, il maintient qu'une fois les conditions de la reproduction sociale délibérée assurées il ne faut pas contraindre inutilement la diversité. Évidemment, cette ouverture est plutôt modeste, l'acceptation de la diversité étant ici synonyme de non-répression et de non-discrimination, et donc avant tout de traitement égal pour tous.

## **B. Liberté et éducation civique**

Malgré une volonté affichée de ne privilégier que les éléments nécessaires à l'éducation *politique*, et de s'ouvrir le plus possible au fait du pluralisme, les théoriciens libéraux en viennent à défendre une éducation beaucoup plus exigeante qu'on aurait pu le croire, une éducation démocratique « quasi-englobante ». Ce système qui au final semble accorder la primauté au citoyen par rapport à l'individu paraît même justifié, car raisonnable. Or, cela ne va pas sans heurter certaines prémisses fondamentales du libéralisme, qui s'est développé en réaction à l'action oppressive de l'État ou de la majorité, et a par conséquent visé surtout à protéger l'individu. Évidemment, il demeure des limites à l'intervention de l'État en éducation selon les libéraux politiques, mais celles-ci sont définies essentiellement par l'idéal de citoyenneté lui-même. Il semble donc que l'équilibre théorique est ici atteint au prix d'un déséquilibre pratique potentiel, dans la mesure où l'on admet que l'éducation civique appropriée au projet politique libéral ne peut se réaliser dans la réalité qu'en faisant payer à certains un prix considérable. Or, le libéralisme a de bonnes raisons de craindre cet effet, et c'est ce que je souhaite montrer dans la seconde partie de ce chapitre.

On verra que le dilemme libéral repose sur l'alternative suivante : soit l'on suppose que les futurs citoyens sont déjà raisonnables, et alors (sans compter que c'est une hypothèse très optimiste) l'éducation démocratique est certes acceptable pour tous, mais on peut s'interroger sur son utilité ; soit l'on reconnaît que les futurs citoyens ne sont pas déjà raisonnables (Galston, Macedo et Gutmann le reconnaissent, ce pourquoi ils insistent sur l'importance d'une éducation civique effective), et alors l'éducation démocratique n'est plus acceptable par tous, et la stabilité future ne peut être assurée qu'au prix d'une instabilité immédiate. En ce sens, c'est la question du traitement des déviants qui se pose ici d'une

manière particulièrement évidente, et à ce propos l'attitude accommodante d'un Macedo (1) aura vite fait de laisser la place à l'attitude de résignation d'un Galston (2).

### *1. Une éducation libérale modérée (la réponse de Macedo)*

Eamonn Callan a toujours été très proche d'Amy Gutmann en ce qui a trait à l'éducation civique. Dans *Creating Citizens* (1997), il développe une vision démocratique libérale de l'éducation, mettant de l'avant le principe d'« égal respect » ("*equal respect*"). Pour garantir à tous un égal respect de sa dignité, Callan y affirme qu'il faudrait enseigner à tous les enfants le « sens du raisonnable » ("*reasonableness*"). Cette vertu, comprise au sens que lui donne John Rawls, impliquerait d'accepter d'une part le principe de réciprocité, et d'autre part celui des « limites de la raison » ("*burdens of judgment*"). Et la réussite de cette éducation requerrait le maintien d'un système commun d'éducation, étant donné l'importance pour développer cette vertu démocratique de la délibération et de la confrontation avec la diversité : « Any conception of common education that is faithful to the principle of equal respect must include the aim of reasonableness, and [...] the pursuit of that aim requires a particular kind of deliberative context, as well as a critico-imaginative encounter with the ethical diversity our society currently includes » (Callan 1995, 264).

Étant donné la proximité entre Gutmann et Callan, je me permet ici d'évoquer la réponse de Macedo à l'article « Common Schools for Common Education » de Callan (1995), en guise de réponse à Gutmann. Macedo (1995a) s'engage alors dans un débat sur la bonne interprétation du libéralisme politique de Rawls, qu'il définit ainsi : « The basic principles of justice that limit and guide the terrible coercive powers of the modern state should be ones we can publicly justify to each other, while accepting the fact of reasonable disagreement about other fundamental matters » (306). Il partage la conviction de Callan que l'éducation civique libérale consiste avant tout à inculquer aux futurs citoyens le sens du raisonnable, mais il craint que l'interprétation de Callan de cette éducation soit trop générale et envahissante. Tous deux s'entendent pour insister, avec Rawls, sur le fait que personne ne doit s'attendre à voir la constitution exprimer parfaitement sa conception du bien et de la vérité, mais que les principes fondamentaux doivent plutôt refléter les valeurs de base, telles que la paix, la liberté individuelle, la prospérité et la sécurité.

Ces objectifs fondamentaux ne représentent pas l'idée de la perfection humaine ou du bien suprême pour quiconque, mais ils représentent les conditions de possibilité de la réalisation de nombreux biens supérieurs et sont donc largement valorisés. Callan a le mérite, selon Macedo, de remarquer que le libéralisme politique repose sur l'affirmation d'objectifs civiques substantiels. Idéalement donc, l'éducation civique libérale cherchera non seulement à exposer l'enfant au fait historique de la diversité qui constitue l'histoire des sociétés modernes, mais aussi à leur faire comprendre l'importance politique du respect envers leurs concitoyens ayant des croyances religieuses parfois très différentes des leurs, ainsi que de la réciprocité, la volonté de coopérer et de soutenir le régime aussi longtemps que les autres citoyens feront de même.

Macedo note cependant qu'il y a des limites que l'école ne doit pas franchir, et craint que Callan n'en tienne pas suffisamment compte dans son analyse du rôle de l'éducation commune. Son insistance sur la vertu de l'« égal respect » serait trop forte, car le libéralisme politique requiert que l'enfant apprenne à respecter ses camarades *qu'en tant qu'ils sont ses concitoyens* : « Political liberalism (as I understand and espouse it) allows public education establishments to promote what we might call *civic or political* respect, in light of our mutual acknowledgment; as fellow citizens, of the burdens of reason » (Macedo 1995a, 308). Le respect civique peut aller de pair avec la conviction que ses concitoyens adhèrent à des idées religieuses qui sont complètement fausses, que l'on n'approuve ni ne respecte comme telles.

Or, il semble que Callan n'ait pas pris toute la mesure de ces nuances, et que sa crainte que l'animosité religieuse mène à de la discrimination l'ait amené à promouvoir non pas simplement le respect *politique* envers ses concitoyens, mais aussi la sympathie envers les convictions religieuses d'autrui. Et Macedo de rappeler que la manière dont se comporte *religieusement* le croyant ne regarde que lui-même, la liberté individuelle reposant justement sur le droit de ne pas s'accorder avec autrui sur les questions religieuses et morales. Il faut faire la différence entre ce qui relève de la politique et ce qui relève de la foi : « Political liberalism stands for the importance of critical self-examination in politics. Citizens decide on their own what attitude to take toward their religious beliefs » (Macedo 1995a, 308).

Macedo note que l'inquiétude de Callan par rapport à la tension entre le respect politique et les désaccords religieux rappelle celle de Jean-Jacques Rousseau dans les

sections du *Contrat social* consacrées à la religion civile<sup>5</sup>. Il admet que les principes inclusifs de la démocratie libérale se porteraient peut-être beaucoup mieux si tout le monde se convertissait à l'humanisme laïc, mais il précise néanmoins que, selon le libéralisme politique, l'autorité de l'État ne peut dépasser l'enseignement des vertus civiques ou politiques. S'il faut bien se préoccuper de l'intolérance religieuse, cela doit se faire seulement dans une perspective civique et sans en faire un drame, étant donné l'histoire moderne pacifique de la coexistence religieuse. Et s'il faut se préoccuper de la discrimination privée, il faut aussi parfois s'y résigner. On peut enseigner que les comportements discriminatoires sont mauvais en expliquant pourquoi *d'un point de vue politique*. En revanche, le gouvernement ne peut d'aucune manière prescrire les sortes de convictions ou d'attitudes religieuses que devraient avoir les citoyens, car cela relève de leur conscience et de leur communauté. Les doctrines religieuses de la tolérance et du respect mutuel ne sont pas du ressort de l'école publique : « Public schools may seek to inculcate the civic importance of respect for fellow citizens just as they may insist on the civil importance of religious toleration. Political officials have no business speaking to the religious dimensions of toleration, equal respect, or other political questions » (Macedo 1995a, 309 ; voir aussi Macedo 1995b).

En somme, en tant que libéral on ne peut pas tout faire pour promouvoir les valeurs et les attitudes libérales, car le respect pour la diversité et la reconnaissance des limites de la raison publique impliquent une certaine retenue dans les prétentions transformatrices de l'éducation civique. Quant à l'effet d'assimilation lié à la cohabitation des différences dans une école commune et à la reconnaissance des limites de la raison, il faut aussi selon Macedo le relativiser. Alors que Callan interprétait en un sens fort l'apprentissage des limites de la raison, comme un examen critique des convictions devant mener à une meilleure compréhension des raisons, Macedo propose de s'en tenir à une interprétation plus modérée, comme simple reconnaissance de l'existence normale de désaccords qu'il ne faut pas tenter désespérément de surmonter. Malgré les grandes chances qu'il y ait qu'accepter les limites de la raison puisse mener à douter du caractère raisonnable de ses

<sup>5</sup> « Ceux qui distinguent l'intolérance civile et l'intolérance théologique se trompent. Il est impossible de vivre en paix avec des gens qu'on croit damnés ; les aimer serait haïr Dieu qui les punit ; il faut absolument qu'on les ramène ou qu'on les tourmente. Partout où l'intolérance théologique est admise, il est impossible qu'elle n'ait pas quelque effet civil ; et sitôt qu'elle en a, le Souverain n'est plus Souverain, même au temporel : dès lors les Prêtres sont les vraies maîtres ; les Rois ne sont que leurs officiers » (*Du contrat social*, O.C. III, 469).

propres convictions, ce n'est pas le rôle de l'école publique de favoriser directement cette remise en question religieuse : « Rawls's account of the burdens of judgment is best understood as an accessory to a civic education that seeks to leave religious matters aside, and that seeks to respect a division of labour in which not all of the serious work is done on the political side » (Macedo 1995a, 311).

Ces questions ont plus qu'une importance théorique. Le libéralisme n'est pas un « rousseauisme ». Les individus sont libres de croire que leurs concitoyens brûleront en enfer à cause de leurs croyances religieuses, même si ces convictions divisent irrémédiablement la société. Le libéralisme politique fait la distinction dans la vie des individus entre une identité politique partagée et des identités éthiques et religieuses qui, elles, divergent parfois grandement : « We should, I think, live with rather than suppress the sources of tension that inhere in this division » (Macedo 1995a, 309).

Les libéraux doivent donc être prêts à vivre avec certaines tensions importantes entre leurs valeurs politiques et non politiques, car c'est dans la nature d'une société libre que de produire de telles tensions. Il faut d'ailleurs reconnaître que la grande partie de ce qui a de la valeur pour les individus réside à l'extérieur du socle commun de la culture publique libérale. Par conséquent, du moment où l'on se rend compte que certaines formes de vie subissent un fardeau disproportionné dans le régime libéral qui ne peut être justifié par la raison publique, on doit chercher une solution au nom de l'équité : « Fairness might seem to suggest that at some point we should examine the disparate effects of publicly justified policies, especially on groups outside of the political and cultural mainstream » (Macedo 2000, 188-189).

Macedo ouvre ainsi la porte à certaines exceptions aux règles communes pour des groupes marginaux lorsque ceux-ci semblent être traités de manière inéquitable. Il précise qu'il y a des situations exceptionnelles où, même en l'absence de normes publiques claires, la paix et la justice seraient mieux servies si l'on accommodait les minorités religieuses, par exemple lorsque les impératifs publics sont marginaux et le fardeau sur des groupes particuliers est substantiel : « We can advance to a stage of exception making so long as we banish unreasonable expectations of achieving "perfect fairness" and keep in view the need to preserve widely applicable institutional arrangements that serve civic aims » (Macedo 2000, 196).

L'important est de comprendre que l'on ne pourra jamais atteindre l'«équité parfaite», et d'aborder le processus d'exception d'une manière critique, sans viser quelque chose comme le «plus grand accommodement possible» de Galston, dans la mesure où Macedo a déjà réduit l'impact de l'éducation civique par rapport à Callan et Gutmann. Il ne faut pas présumer que l'on répondra favorablement aux revendications religieuses et morales visant des accommodements, mais il faut tout faire pour qu'elles soient considérées sérieusement : «To do more or less would be unfair either to the religious complainant or to the civic order itself» (Macedo 2000, 200).

Après tout, si les fondamentalistes passent par les procédures légales et politiques normales pour faire valoir leurs doléances, c'est qu'ils reconnaissent en partie déjà l'autorité politique des principes publics libéraux et méritent donc d'être entendus. De plus, dans la mesure où l'on pourra rendre nos principales institutions publiques plus ouvertes aux différences culturelles et religieuses, on pourra faciliter l'intégration des nouveaux arrivants dans nos institutions communes, plutôt que de risquer de provoquer une réaction de recul : «A rigid insistence on the sanctity of exceptionless rules may reflect nothing more than bureaucratic convenience. To unfairly marginalize even unreasonable people is to fan their alienation and resentment, to encourage their disaffection with our political system» (Macedo 2000, 206-207).

En fait, conclut Macedo, cela demeure une question complexe, mais qui n'est pas vraiment fondamentale, car si l'on peut invoquer plusieurs raisons pour accommoder les dissidents, on ne peut faire valoir de *droit* de se soustraire aux politiques générales pour des raisons privées ou de conscience. Il n'y a pas de principe supérieur qui permettrait de *réconcilier* les dissidents religieux avec l'ordre politique. Le seul véritable critère de légitimité de ces accommodements sera donc qu'il soit accepté par la société : «The grounds for exemptions and accommodation must be the principles and aims that we believe justified, and they should be consistent with – even supportive of – the preservation of a liberal civic order» (Macedo 2000, 211).

Et malgré la critique de Gutmann qui affirme qu'il est difficile de voir ce que peut signifier enseigner le respect mutuel sans le «regard positif», ou encore la réflexion critique en politique mais pas en matière religieuse, Macedo maintient qu'il y a des distinctions qu'il vaut la peine de faire, si ce n'est pour tous et en toutes choses, au moins dans les cas les plus importants. Il faut éviter, selon Macedo, de croire que les seuls vrais



croissants sont des fondamentalistes, devant lesquels il est peut-être vrai que le libéralisme politique ne fait pas mieux que le libéralisme « kantien ». Ceux qui possèdent des convictions religieuses plus modérées, quoique tout aussi fortes et sincères, ont de bonnes chances de trouver le programme limité du libéralisme politique plus accueillant qu'un libéralisme qui reposerait sur une vision particulière du bien. Il est vrai que les nuances sont subtiles, mais Macedo est convaincu que la manière dont on conçoit nos principes politiques communs au niveau le plus abstrait aura un « effet de diffusion » (*"trickle-down effects"*) sur le niveau plus concret des politiques publiques d'éducation, et pourra faire la différence entre une gestion respectueuse ou non de la diversité.

Le libéralisme civique ne requiert pas que les individus se départissent de leur foi, mais il affirme que lorsqu'il s'agit de donner un sens et une direction à la puissance politique qui est notre propriété commune en tant que citoyens, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'agir en tant que citoyens et non pas en tant que personne privée, nous avons le devoir de respecter nos concitoyens en leur offrant des raisons qu'ils puissent partager. Le libéralisme politique a donc des objectifs importants, mais limités : préserver un cadre politique libre, pacifique et stable à l'intérieur duquel les individus, les groupes et les communautés puissent poursuivre leurs propres visions de la vie bonne, tout en coopérant avec les autres pour réaliser les objectifs politiques communs. Il s'agit d'un compromis : « Citizens remain free to practice their religion and to condemn alternative belief systems. The lives of liberal citizens are in a sense properly divided: we have a public and a private side, and the public (or political) side is guided by imperatives designed to make our shared life together civilized and respectful » (Macedo 2000, 164).

En ce sens, le libéralisme politique serait le mieux placé pour assurer le passage d'un *modus vivendi*, c'est-à-dire une condition de paix dépendant d'un simple rapport de force, à un ordre public reposant sur des principes communs. En présence de groupes religieux dont les visions du monde sont complètement opposées aux principes libéraux, le libéralisme politique, en évitant les prétentions métaphysiques « englobantes », ne provoquera pas le genre de réflexion générale à propos de la cohérence de ses valeurs, à la fois religieuses et politiques, qui pourraient rendre difficile pour certains la vie dans l'ordre politique libéral. Si un jour cette réflexion critique se produit, l'expérience préalable des grands biens de l'ordre libéral fera en sorte que l'on résolve l'incompatibilité en modifiant sa doctrine morale ou religieuse plutôt qu'en rejetant le libéralisme politique : « Political

liberalism appears to exploit an implicit tradeoff between stable allegiances, on the one hand, and principled transparency and critical reflection, on the other » (Macedo 2000, 216).

Macedo revient ainsi à une position plus proche de l'« effet de système », décrite par Renaut et Laden. Mais encore une fois, il est difficile d'imaginer comment les exigences civiques robustes définies par Macedo peuvent survivre à cette relativisation de l'éducation civique. Galston rappelle quant à lui qu'il s'agit bien plus de renoncer à l'idéal du projet civique libéral que de miser sur des mécanismes indirects de socialisation. Certes, on peut observer avec Renaut que le souci d'une efficacité pleine et entière participe d'une conception de l'État évacuant de son fonctionnement toute la dimension de fragilité qui est liée au principe même de l'État démocratique, lequel suppose la libre adhésion de ses membres : « De cette libre adhésion résulte, comme conséquence inévitable et comme condition d'existence d'un peuple vraiment libre, la fragilité, la non-certitude que le dispositif démocratique va effectivement fonctionner, comme ce serait le cas s'il s'agissait d'un automate » (Renaut 2005, 47-48). Mais dans les termes actuels du débat libéral, cette fragilité prend davantage la forme d'un *échec*.

## *2. Une éducation libérale tolérante (la réponse de Galston)*

Galston reconnaît qu'il est difficile, dans l'abstrait, de ne pas être d'accord avec Macedo lorsqu'il affirme que la protection de la liberté individuelle et la préservation d'un gouvernement stable, limité et contrôlé requiert un ensemble de moyens dont il ne faut pas présupposer l'existence. Il faut bel et bien planifier le développement chez les citoyens des croyances et des dispositions appropriées pour soutenir les institutions publiques libérales chargées de protéger la liberté individuelle. Galston admet donc que comme toute forme de régime politique la démocratie libérale repose sur certaines présuppositions morales et sur une citoyenneté qui y adhère, et que certaines formes de vie incompatibles pourraient devoir en être exclues : « An extreme but revealing example: given the core liberal commitment to the preservation of human life, even religious free-exercise claims cannot legitimate practices of human sacrifice within the liberal state » (Galston 2002a, 387).

Galston reconnaît aussi que Macedo ne se commit pas dans certaines propositions caractéristiques de l'humanisme civique, il ne prétend pas par exemple que l'engagement

politique actif est une composante nécessaire de la vie bonne. Néanmoins, Galston note que Macedo avance une conception robuste et active de la citoyenneté démocratique libérale, incluant entre autres la réflexion critique, un engagement réfléchi plutôt qu'une politique des passions et de l'intérêt, une délibération réelle plutôt qu'une simple tolérance, une coopération active plutôt qu'un simple *modus vivendi*. Il mise aussi sur un programme d'une portée très considérable pour favoriser le développement de cette citoyenneté.

Or, à l'intérieur du cadre libéral dans lequel la citoyenneté est comprise comme un bien instrumental et non pas intrinsèque, Galston montre que l'argumentation de Macedo échoue à établir trois propositions importantes : d'abord, que sa conception expansive de la citoyenneté est un moyen nécessaire pour atteindre les objectifs libéraux fondamentaux ; deuxièmement, que son programme étendu d'action publique est nécessaire pour cultiver la citoyenneté telle qu'il la conçoit ; et troisièmement, que sa conception de l'autorité étatique est cohérente avec les engagements libéraux fondamentaux envers le gouvernement limité, l'existence d'une sphère privée, et la protection des droits individuels : « In my reading, the arguments and evidence Macedo offers, though well reasoned and consistently thought provoking, do not suffice to establish the probable truth of any one of these propositions » (Galston 2002a, 387).

Les deux premières propositions sont surtout empiriques et il est difficile de trancher. Macedo insiste sur le fait que le constitutionalisme libéral ne peut être considéré comme un pacte de suicide, et qu'il doit contenir et légitimer les conditions de sa propre perpétuation, conditions qui sont beaucoup plus exigeantes que les partisans complaisants du pluralisme et de la diversité voudraient l'admettre. Mais au final Macedo semble considérer comme un « fait » que les libertés individuelles doivent être limitées de la manière qu'il précise pour protéger le régime libéral. Il est conscient du risque que certaines craintes excessives de la diversité puissent restreindre inutilement la liberté, mais prétend aussi que d'autres sont tout à fait raisonnables, sans malheureusement offrir les moyens de départager ces situations spécifiques, et en affirmant que le projet libéral ne doit pas se laisser arrêter par ces incertitudes (Macedo 2002, 201-202).

Macedo cherche à éviter les controverses sur la relation empirique entre les objectifs civiques et les moyens civiques en transférant le fardeau de la preuve sur les objecteurs. Si les pouvoirs publics peuvent démontrer qu'il y a une relation rationnelle entre un objectif civique légitime et une politique publique particulière, alors ce sont les citoyens lésés qui

ont le fardeau de montrer que la politique n'est pas nécessaire pour atteindre cet objectif. Le problème avec cette stratégie si on l'analyse du point de vue libéral, conclut Galston, est qu'elle crée un biais en faveur de l'action étatique, alors que Macedo prétend favoriser comme tout libéral le gouvernement limité : « I had always thought that liberalism embodies a presumption in favor of individual liberty; Macedo seeks to sidestep that presumption, if not reverse it outright » (Galston 2002a, 390).

C'est donc la troisième proposition qui pose réellement problème : « The fundamental problem with Macedo's civic presumption is that it gives inadequate weight to a core human value that helps justify liberalism as I understand it—namely, the ability to live one's life in a manner that freely expresses one's deepest convictions about the sources of value and meaning, so long as those convictions provide reciprocal space for others to live in their own manner » (Galston 2002a, 390). Macedo erre lorsqu'il suggère que, dans les conditions empiriques appropriées : « A law making *public* school attendance mandatory would not be inconsistent with basic liberal values » (Macedo 2000, 146-147). Galston en veut pour preuve que, dans le cas *Pierce v. Society of Sisters*, la Cour suprême des États-Unis a refusé d'adopter cette position, en invoquant précisément les valeurs libérales fondamentales : « The fundamental theory of liberty upon which all governments in this Union repose excludes any general power of the State to standardize its children by forcing them to accept instruction from public teachers only » (cité dans Galston 2002a, 390).

En définissant des objectifs civiques aussi ambitieux pour le libéralisme, Macedo augmente inutilement la portée du gouvernement et accroît le risque de conflit entre les objectifs publics et les engagements privés. Et en affirmant tout aussi vigoureusement la primauté du politique, il diminue d'une manière draconienne l'étendue légitime de l'expression libre des différences, alors que l'accommodement public de ces différences est d'abord un *droit* et une chose nécessaire, avant d'être une question de « grâce » ou de « magnanimité ». Le fardeau de la preuve repose par conséquent sur l'État : « As we weigh the evidence in a liberal society, the burden of proof should rest on those advocating the use of that power in ways that significantly impede the ability of mature and competent citizens to live their lives in accordance with their own conceptions of what gives their lives purpose and value » (Galston 2002a, 391).

Macedo ne peut soutenir sans contradiction à la fois que : « Political liberalism stands for the importance of critical self-examination in politics. Citizens decide on their own what

attitude to take toward their religious beliefs » (Callan 1995a, 308) ; et que : « Liberal citizens should be committed to honoring the public demands of liberal justice in all departments of their lives. They should be alert to the possibility that religious imperatives, or even inherited notions of what it means to be a good parent [...] might in fact run afoul of guarantees of equal freedom » (Macedo 2000, 239). Macedo a beau prétendre que « nothing about reasonable pluralism should shake our confidence in the overriding weight of shared public principles » (Macedo 2000, 197), c'est plutôt l'inverse qui est vrai selon Galston : plus on prend au sérieux le pluralisme des valeurs à un niveau théorique, plus on a de raisons de douter de la primauté de quelque valeur unique ou de quelque ensemble de valeurs que ce soit<sup>6</sup>.

Cela justifierait même la création d'une sorte de statut intermédiaire, analogue à celui des résidents étrangers, pour les individus ou groupes qui souhaiteraient être exemptés de certaines exigences d'une citoyenneté pleine et entière, lesquelles limitent nécessairement l'expression de d'autres valeurs. Les libéraux doivent être prêts à admettre la possibilité que la société offre à ceux-là une forme de citoyenneté partielle, qui comprendrait à la fois des moindres bénéfices et des moindres fardeaux, se limitant au respect de la loi et à la protection du « droit de sortie ». Si ce droit de sortie n'est pas seulement formel, il sera suffisant en théorie pour protéger l'enfant du despotisme parental<sup>7</sup>. Et de toutes façons, en pratique, les décisions des parents devront être évaluées à l'intérieur du contexte en considérant l'ensemble des influences déterminant chez l'enfant sa conscience des alternatives et son habileté à les soupeser.

En ce domaine, on remarque d'ailleurs dans les sociétés démocratiques libérales contemporaines qu'il est impossible pour un petit groupe de s'isoler complètement des modes de vie différents des leurs, et que même une communauté isolée bien structurée comme celle des Amish ne peut représenter tout au plus qu'un contrepoids à la culture dominante, sans jamais parvenir à empêcher les enfants de prendre conscience des alternatives et à éviter le départ de quelques-uns d'entre eux. La participation civique active n'est pas la seule vertu de la citoyenneté dont on doit se préoccuper. Le respect de la loi, les

---

<sup>6</sup> David Lefrançois (2005) note que « Galston considère le "citoyen ordinaire" comme étant plus ou moins désireux et plus ou moins habilité à comprendre les fondements rationnels des institutions politiques dans lesquelles il évolue. Galston rejette en quelque sorte le postulat d'éducabilité universelle à l'exercice (critique et réfléchi) de la citoyenneté en supposant que les seules méthodes disponibles en matière d'éducation des futurs citoyens relèvent de la rhétorique, voire de la dissimulation » (253-254).

<sup>7</sup> Pour une critique féministe de cette position, voir Okin 2002 ; 2003.

responsabilités personnelles et familiales, et la tolérance de la diversité sont aussi importants pour que les démocraties libérales contemporaines fonctionnent avec succès, et en ces domaines les Amishs ont de bons résultats : « They may not be the best of citizens, but may we not say that they are good enough? » (Galston 2003a, 423).

Dans une société caractérisée par une profonde diversité de conceptions morales et religieuses, et par conséquent de modes de vie familiaux et communautaires, des considérations à la fois de viabilité pratique et de légitimité normative requièrent donc que, dans la mesure où cela ne remet pas en question le maintien de l'unité et de la stabilité civique, le plus de modes de vie possibles puissent s'exprimer au travers de choix familiaux et communautaires importants, dont évidemment l'éducation. Si une unité civique véritable repose sur un consentement non contraint, les États qui permettent aux citoyens de vivre leur vie suivant leurs valeurs jouiront vraisemblablement d'un support généralisé. Au contraire, un État trop contraignant est susceptible de produire de la dissidence et de la résistance. Évidemment, l'État n'a parfois pas le choix d'intervenir, il se doit de le faire si des familles, des écoles ou des communautés locales agissent d'une manière qui viole les droits fondamentaux des citoyens. Mais Galston précise aussitôt que l'État doit définir avec parcimonie l'ampleur de l'uniformité qui doit être garantie par la coercition : « An educational program based on an expansive and contestable definition of good citizenship or civic unity will not ordinarily justify the forcible suppression of expressive liberty » (Galston 2002b, 109).

L'éducation devrait se limiter à l'enseignement de la tolérance, c'est-à-dire du refus conscient d'agir d'une manière qui empêcherait les autres de vivre en accord avec leurs conceptions de la vie bonne : « Tolerance is the virtue sustaining the social practices and political institutions that make expressive liberty possible » (Galston 2003a, 428). À ceux qui, comme Gutmann et Thompson (1996), critiquent cette façon de voir les choses en affirmant qu'elle enlève tout espoir de résoudre éventuellement les désaccords moraux, que la tolérance seule fige les divisions morales dans la société et rend le progrès moral collectif beaucoup plus difficile, Galston répond qu'il ne faut pas être trop optimiste concernant les possibilités réelles de résoudre les désaccords moraux, ni trop indifférent à la valeur pratique de la tolérance.

La plupart du temps, éviter la répression et les conflits sanglants est en soi un accomplissement moralement significatif, surtout si on y arrive sur la base de normes de

retenue intériorisées plutôt que grâce à un *modus vivendi* reflétant un rapport de force. Le « progrès moral collectif » est peut-être possible, mais l'histoire nous montre qu'il est beaucoup plus rare qu'on pourrait le croire, et qu'il advient plus souvent à travers l'exercice du pouvoir politique, voire de la force militaire, ou encore d'un processus lent et non planifié d'influence sociale, que grâce à la délibération démocratique : « The agreement to disagree is a way of dealing with moral disagreement that is not necessarily inferior to agreement on the substance of the issue. In the real world, there is nothing “mere” about toleration. [...] A society that makes room for a wide though not unlimited range of cultural and moral disagreements is no less an achievement » (Galston 2003a, 428 ; 429).

### Conclusion : le dilemme libéral

L'idée de limite à l'intervention de l'État semble en fin de compte avoir la priorité dans la réflexion sur l'éducation civique, et le libéralisme politique semble donc aller de pair avec une éducation qui s'ingère le moins possible dans la vie des citoyens, qui rejette à l'arrière-plan le projet exigeant d'une citoyenneté active, à laquelle semblait pourtant mener naturellement la théorie libérale politique à la première partie. Comment expliquer cette apparente contradiction ?

Galston offre une réponse historique qui repose sur la distinction entre deux traditions politiques, l'une insistant sur le pluralisme, et l'autre sur le pouvoir absolu de l'État. Seule la première serait proprement libérale, alors que la seconde donnerait lieu encore aujourd'hui, chez plusieurs théoriciens et notamment chez certains libéraux, à des « tentations totalitaires » (*"totalist temptation"*). Les premières guerres de religion modernes auraient fait apparaître une nouvelle compréhension de la relation entre la religion et la politique, entre la conscience individuelle et l'ordre public, entre l'unité et la diversité. On aurait alors reconnu que les principes réglant la vie individuelle et communautaire pouvait ne pas s'accorder avec les principes réglant les institutions publiques. L'histoire du libéralisme n'aurait fait que poursuivre sur cette voie, en posant un ensemble de droits fondamentaux qui font contrepoids à la puissance étatique. Les libéraux auraient compris qu'il valait mieux ne pas abolir les différences, mais plutôt autant que possible faire en sorte qu'elles servent la cause de la liberté bien ordonnée. Ce serait donc

aujourd'hui le propre de la démocratie *libérale* que d'accorder certains droits aux citoyens limitant le pouvoir légitime de l'État (Galston 1995 ; 2005, 23-44).

Mais en dépit de cette histoire, certains théoriciens contemporains embrasseraient encore des propositions qui les éloignent de l'idée de gouvernement limité et les rapprochent du « totalitarisme civique » ("*civic totalism*"), peut-être sans le vouloir. Ce serait le cas de l'idée voulant qu'une démocratie saine et durable requiert une adéquation, soutenue par la loi si nécessaire, entre les principes structurant le régime politique et ceux structurant les associations privées, les communautés religieuses, ou les familles. Cette « tentation totalitaire » caractériserait, selon Galston, le travail de Stephen Macedo et celui d'Amy Gutmann. En fait, leur compréhension de la politique ferait en sorte qu'il soit impossible d'accorder un poids sérieux à la dimension « libérale » de la démocratie libérale.

Tout au long de *Diversity and Distrust*, Macedo met en effet l'accent sur les « ambitions civiques positives » du libéralisme politique et sur le « projet transformateur » qu'il requiert pour se réaliser. Tout en essayant de faire des nuances, il affirme volontiers que la survie du régime dépend de sa capacité à rendre les convictions les plus profondes des individus compatibles avec les principes fondamentaux du libéralisme politique : « We do not claim, as a polity, to have a public account of religious truth: we have only a shared account of basic civic values that impose limits on what can be true in the religious sphere » (Macedo 2000, 37). Macedo est conscient que son approche peut sembler profondément anti-libérale (Macedo 2000, 137). Il a en effet beaucoup de difficulté à distinguer son libéralisme civique du « totalitarisme civique » qu'il rejette.

Macedo prétend s'inspirer de la conception rawlsienne de la raison publique, considérant les raisons politiques comme les seules justifications légitimes de l'autorité publique. Or, la conception du libéralisme de Rawls est « politique » en deux sens : non seulement les raisons publiques sont politiques plutôt que métaphysiques, mais elles s'adressent aussi seulement à la structure de base de la société plutôt qu'à l'ensemble de la vie sociale. En somme, conclut Galston, Rawls travaille à l'intérieur de la tradition libérale distinguant le public et le privé, alors que Macedo remet en question cette distinction : « In this sense – regarding the scope rather than the basis of legitimate public reasons – Macedo is a totalist while Rawls is not » (Galston 2002a, 388).



La thèse développée par Amy Gutmann (et Dennis Thompson) sur la démocratie délibérative soulève des questions similaires au sujet de la relation entre la vie publique et la vie privée. Galston note que l'on sort de la lecture de *Democracy and Disagreement* avec un sens très clair de comment la délibération démocratique devrait être menée, mais seulement une vision (au mieux) très générale des limites du pouvoir étatique. Dans presque tous les cas c'est la délibération démocratique qui conditionnera l'étendue de l'intervention étatique, ce qui n'est pas la voie la plus sûre et la plus confortable pour le maintien de la liberté. C'est d'ailleurs pourquoi le libéralisme constitutionnel définit des droits fondamentaux qu'il protège ensuite des procédures de révision démocratique.

Galston doute que la conception de la délibération démocratique de Gutmann puisse au final être compatible avec la liberté individuelle et le pluralisme moral et politique. Ainsi, il faudrait relativiser l'exigence voulant que les termes des arguments publics soit « accessibles » à tous les citoyens, ce qui en réalité s'avère très restrictif, en masquant les formes de croyances fondamentales qui donnent sens et valeur à nos vies. La présomption devrait être en faveur de l'inclusion : « It is difficult to imagine that any liberal democracy can sustain conscientious support if it tells millions of its citizens that they cannot rightly say what they believe as part of democratic public dialogue » (Galston 2003a, 426-427). Une compréhension inclusive de la raison publique serait particulièrement importante en ce qui concerne ce que Galston appelle les revendications publiques défensives (« je n'ai pas besoin de faire ce que vous dites, même si vous parlez au nom de la communauté politique »)<sup>8</sup>. Selon lui, l'individu n'a pas à *devenir* un citoyen, mais peut très bien demeurer lui-même sans compromettre le régime libéral.

La liberté expressive et le pluralisme politique limitent d'ailleurs le pouvoir de l'État de façonner les individus en citoyens. C'est ce que signifie l'affirmation d'une sphère de pouvoir parentale non sujet au contrôle étatique. Il y a, comme l'affirme justement Gutmann et Thompson, un intérêt public important à former de bons citoyens, mais il existe aussi d'autres intérêts moralement significatifs avec lesquels la formation des citoyens entre parfois en conflit, et devant lesquels les exigences civiques doivent parfois céder la priorité. L'expérience historique des conflits moraux et religieux suggère d'ailleurs qu'une politique du vivre en paix avec les différences peut souvent être le mieux que l'on puisse faire.

---

<sup>8</sup> Galston note que les sortes de raisons offertes pour supporter les demandes défensives peuvent très bien être différentes de celles offertes pour supporter des demandes « offensives » (« vous devriez (tous) faire ce que je dis »), voir Galston 2005, 34.

Cela ne veut pas dire que les communautés politiques n'ont pas d'objectifs communs, l'ordre politique n'est pas simplement un cadre à l'intérieur duquel les individus, les familles et les associations peuvent poursuivre leurs propres fins, mais les objectifs civiques ne sont pas englobants et ne priment pas nécessairement sur les objectifs des individus et des groupes. La vie humaine consiste en une multiplicité de sphères avec des normes qui leur sont propres, même si elles se recoupent parfois, des sphères jouissant chacune d'une autonomie limitée, mais réelle. Plusieurs types d'association possèdent une existence qui ne dérivent pas de l'État, et par conséquent le libéralisme ne présume pas que la structure et les principes internes de chaque sphère doivent (pour des raisons morales ou même instrumentales) refléter la structure et les principes des institutions politiques de base. Le pluralisme politique ne cherche pas à venir à bout de cette division des loyautés et des autorités, même si cela crée des problèmes pratiques de gouvernance : « Fundamental tensions rooted in the deep structure of human existence cannot be abolished in a stroke, but must rather be acknowledged, negotiated, and adjudicated with due regard to the contours of specific cases and controversies » (Galston 2005, 41).

C'est évidemment l'État qui doit se charger d'arbitrer les conflits inévitables entre les sphères d'activité, mais cette intervention se limitera habituellement à encourager la tolérance, à faire respecter les droits fondamentaux et le « droit de sortie » dans les groupes oppresseurs. Un régime pluraliste n'est pas un cadre neutre (cela n'existe pas), mais il poursuit un ensemble limité d'objectifs publics, reposant sur un ensemble limité de croyances communes : en la paix civile, en la tolérance envers les modes de vie différents, en certains mécanismes pour résoudre les conflits, et en le droit des individus et des groupes de résister à tout exercice de pouvoir public qu'ils considèrent comme illégitime. Ainsi comprise, l'association politique sert de barrière contre les pires fléaux de l'humanité, et poursuit au mieux un bien partiel plutôt que global. Comme l'écrit David Nicholls (1975) : « By limiting power we limit the ability to do good, but we also limit the chance of doing evil. Pluralists would, on the whole, have concentrated on avoiding the worst in politics rather than trying to achieve the best. » (29, cité dans Galston 2005, 42).

Voilà donc comment Galston voit les choses. Cependant, cette présentation a la faiblesse de décrire les positions de Macedo et Gutmann comme des « erreurs » ou des « errements ». Or, il semble que Galston ne parvienne pas plus que Macedo et Gutmann à

développer une théorie qui ne soit pas un équilibre instable entre les considérations idéales liées à la justice et celles plus pragmatiques liées à la coexistence des libertés individuelles. Il est vrai qu'il privilégie en fin de compte la liberté individuelle, insistant sur le fait que le libéralisme repose sur une présomption favorable envers les choix personnels des individus. Mais ce compromis a un coût considérable, peut-être équivalent à celui de favoriser plutôt le projet collectif de reproduction sociale délibérée, comme Gutmann. On le comprend aisément grâce à la petite expérience de pensée que propose Eamonn Callan dans l'introduction de *Creating Citizens*.

Imaginons une société prospère et pacifique, dans laquelle tous les droits sont respectés. Mais lorsque des élections ont lieu, presque personne ne prend la peine de voter, et les *mass media* ignorent la politique parce que ceux auxquels ils s'adressent ne s'y intéressent pas ; tous les partis politiques sont financés par les mêmes élites économiques, et donc presque rien ne les sépare ; le dialogue moral et le débat politique sont inexistants, soit parce que les citoyens sont indifférents aux questions du bien et du mal, ne cherchant qu'à satisfaire leurs désirs, soit parce qu'ils sont engagés d'une manière si rigide envers une doctrine particulière que la confrontation avec ceux qui ne pensent pas la même chose est considérée comme répugnante ou futile.

Ce « Meilleur des mondes » (*"Brave New World"*), comme l'appelle Callan, contient encore beaucoup de la diversité religieuse, ethnique et culturelle de la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui. Mais bien que les citoyens respectent les droits des autres, ils évitent dans la mesure du possible tout contact avec ceux qui sont différents, car ils les méprisent. Lorsque les interactions sont inévitables, chacun essaie d'en tirer le plus de bénéfice possible dans les limites imposées par la loi. Les institutions de la démocratie libérale semblent alors condamner à s'écrouler, car la moralité publique que partagent aujourd'hui les citoyens n'existe plus. Elles ne survivent que comme un *modus vivendi*, que les groupes antagonistes supporteront seulement aussi longtemps que cela servira leurs intérêts. Et même si le régime ne dégénérerait pas en un barbarisme désordonné, cela ne changerait rien à l'état déplorable de la société.

Ce qui est perdu dans le « Meilleur des mondes » de Callan est une forme distinctive de culture politique, une forme de vie publique commune constituée par un ensemble d'attitudes, d'habitudes et d'habiletés que les citoyens acquièrent dans leur enfance et au courant de leur vie. Cet ensemble pourra inclure par exemple un intérêt pour la question de

la vie bonne, allant de pair avec une volonté de partager sa vision avec autrui et de tenir compte de ses idées ; un engagement actif envers la réussite du régime, grâce notamment à la réflexion critique et à l'acceptation des règles communes ; un respect pour ses concitoyens, qui va au-delà des « tribalismes », et le sens de partager avec eux un destin commun, tout en reconnaissant l'existence et la valeur des projets personnels originaux. L'important ici n'est pas la nature exacte de ces vertus, mais le fait que la vitalité de l'ordre politique dépend d'une éducation qui est dédiée à des idéaux spécifiques de caractère. Il faut prendre au sérieux la vertu civique : « Liberal politics is a politics of virtue in this sense: creating virtuous citizens is as necessary an undertaking in a liberal democracy as it is under any other constitution » (Callan 1997, 3).

Or, sur ce point, Galston ne s'y trompe pas, et l'admet d'emblée. C'est pourquoi il insiste aussi sur l'enseignement de la tolérance, qui est une véritable reconnaissance du droit de l'autre à vivre différemment. Mais on voit mal pourquoi il faudrait s'arrêter là. Macedo a en effet montré que la tolérance, si on la veut sérieuse, ne peut se contenter d'être passive, il faut l'accompagner d'une interdiction active de toutes les formes d'intolérance, fondée sur le respect mutuel, ce qui nécessite aussi la délibération sur ce qui est ou n'est pas de l'intolérance, puis pour bien délibérer le développement de la réflexion critique. Gutmann à son tour a montré que, dans la réalité de l'éducation, cet enseignement se distingue difficilement d'une éducation « englobante », morale. Mais c'est précisément cette *réalité* de l'éducation civique envahissante qui pose problème pour le libéralisme, obsédé par la liberté et la limite de l'intervention de l'État, et qui explique le mouvement de repli de Callan à Macedo à Galston, ne laissant qu'une éducation civique minimale.

En ce sens, le compromis d'un Galston qui relativise sa position libertaire par une considération civique basée sur la tolérance n'est que le miroir du compromis d'un Gutmann qui relativise sa position démocratique par une considération libérale basée sur l'intégrité personnelle. Quant à Macedo, son travail d'équilibriste semble alterner constamment entre les considérations civiques et les considérations libérales, bien davantage que de trouver un véritable accord dans ce débat. Par exemple, tout en affirmant que la vie des citoyens libéraux est, en un sens formel, réellement divisée entre une sphère publique et une sphère privée, il insiste sur le fait que cette division est superficielle, car les institutions et les pratiques libérales façonnent légitimement tous nos engagements les plus sincères afin de s'assurer du soutien au libéralisme : « We have a public and a private side, and the public

(or political) side is guided by imperatives designed to make our shared life together civilized and respectful. This division of spheres is only part of the story of the relation between liberalism and various systems of normative diversity, including religion [...] » (Macedo 2000, 164).

Nul mieux que Callan n'a démontré la complexité du dilemme auquel font face les libéraux politiques lorsqu'il est question d'éducation civique. Dans l'article « Self-Defeating Political Education » (2001), il explique que le pluralisme présent dans nos démocraties libérales sera toujours plus grand qu'on le souhaiterait suivant nos principes politiques fondamentaux, car c'est le propre de ce régime que de tolérer des modes de vie qui sont diamétralement opposés à ses idéaux civiques. Les droits individuels ne sont pas accordés à la condition qu'ils seront utilisés d'une manière vertueuse. La nécessité de garantir la perpétuation de la fidélité aux institutions et aux valeurs démocratiques libérales d'une génération à l'autre suggère qu'il y a certains objectifs éducationnels inévitables, même si leur poursuite entre en conflit avec les convictions de certains citoyens. Néanmoins, si la répression doit être évitée, l'État doit donner aux parents une latitude substantielle pour inculquer à leurs enfants la foi religieuse ou la conception du bien qu'ils épousent, quelle qu'elle soit. De même, l'État doit permettre aux communautés morales ou religieuses de créer des institutions d'enseignement qui reflètent leur mode de vie distinctif, même si cela implique une certaine aliénation de la culture politique générale.

C'est finalement la vanité du projet de garantir la stabilité de la théorie libérale politique qui apparaît au grand jour, et le libéralisme politique semble impuissant devant cette évidence. Le problème peut se définir ainsi : comment peut-on honorer à la fois l'engagement libéral envers une moralité politique commune et celui envers l'accommodement des différences, qu'elle soit ou non en accord avec cette moralité ? Ou encore : comment un État dont la particularité repose sur le respect de la liberté des citoyens de développer et d'exprimer leurs propres valeurs pourrait-il revendiquer l'autorité de former leur identité dans ses aspects publics ? La solution est d'autant moins évidente que, contrairement à une vision libérale classique, l'identité ne se divise pas clairement entre ses composantes publique et privée, et que d'inculquer n'importe quel ensemble particulier de vertus civiques est susceptible d'affecter profondément la personne que l'on devient à l'extérieur de la politique aussi : « In a word, the education that presents itself as the necessary means of perpetuating liberal democracy is also liable to be renounced, once

state power is exercised in its support, as a self-defeating process of civic homogenization, at odds with both democratic and liberal principles » (Callan 2001, 93). Le libéralisme politique peine à trouver un moyen d'éviter que l'éducation civique dans les démocraties libérales donne lieu à un processus autodestructeur, étant donné le caractère déraisonnable des futurs citoyens.

## II – LE PROBLÈME DE LA VERTU CIVIQUE CHEZ LES RÉPUBLICAINS

Les libéraux ont longtemps écarté l'éducation civique de leurs préoccupations théoriques, refusant catégoriquement toute prétention étatique à « former » des citoyens, et considérant que l'intérêt collectif ne pouvait être garanti que par des mécanismes institutionnels équilibrant les intérêts particuliers. Or, le premier chapitre a montré comment le libéralisme politique entend aujourd'hui dépasser cette vision classique pour se réapproprier une problématique qui est, avant tout, républicaine. Ce seul fait justifie peut-être déjà le recours à la tradition républicaine. L'intérêt théorique d'un retour à Jean-Jacques Rousseau consiste alors à jeter un éclairage nouveau sur le problème de l'éducation civique. Un éclairage nouveau parce qu'il s'inscrit dans une tradition de pensée différente, s'inspirant de Machiavel plutôt que Locke, une tradition que Quentin Skinner nommera le républicanisme « néo-romain » (Skinner 2000 ; 1990). Mais un éclairage différent sur un même problème : comment concilier dans l'homme l'individu et le citoyen, Rousseau étant l'un de ceux qui explore avec le plus de force et d'intelligence tous les aspects de ce problème.

Mais davantage encore que cette convergence d'intérêts entre les libéraux et les républicains, ce sont les rapprochements de plus en plus fréquents et explicites que certains commentateurs font entre les travaux des deux traditions qui m'incitent à explorer maintenant le républicanisme. Cela me permettra de préciser les rapports qu'entretiennent les théories libérale et républicaine aujourd'hui, et surtout les enseignements que l'on peut en tirer en ce qui a trait à l'éducation civique. La réappropriation du problème de l'éducation civique chez les libéraux politiques participe d'une reconnaissance de l'importance de la vertu civique pour la théorie de la justice libérale. D'aucuns ont désigné ce moment comme un tournant républicain pour le libéralisme (Laden 2006), dans la mesure où on n'identifie plus la tradition républicaine au néo-aristotélisme, mais plutôt avec Skinner à une doctrine de la liberté négative (Skinner 1984). De même, Richard Dagger (1997) du côté américain, et Alain Renaut (2005) du côté français, ont pu défendre un « libéralisme républicain » sans renier l'héritage libéral.

Cependant, le premier chapitre a également montré que les libéraux ne pouvaient aller au bout de leurs ambitions « républicaines », dans la mesure où, si la vertu civique est bel et bien nécessaire pour le bien de l'État libre, la protection de la liberté individuelle limite en

fin de compte beaucoup les possibilités de mettre en place une véritable formation du citoyen. Les auteurs du premier chapitre notent l'existence d'une tension inhérente au libéralisme politique (notamment Callan 1997), liée à la présence d'exigences *contradictaires*, celle de la vie privée individuelle (ou de groupe) d'une part et celles de la vie publique collective d'autre part. Mais on a vu que la contradiction se révèle plus fondamentalement au moment de penser l'arrimage de l'idéal de justice à la réalité des intérêts individuels. L'impossibilité de concilier l'individu (réel) et le citoyen (idéal) pousse ainsi les libéraux politiques à privilégier l'un au dépend de l'autre dans des compromis tout aussi peu satisfaisants les uns que les autres.

Rousseau et les théoriciens républicains ont-ils les moyens théoriques de sortir de ce dilemme ? Je souhaite démontrer dans le présent chapitre que les républicains doivent inévitablement faire face à un dilemme semblable, cependant qu'ils semblent être mieux armés pour le dépasser. Ce dernier point fera l'objet d'un développement plus important au chapitre suivant. Mais avant, il me faut expliciter le sens que la théorie républicaine accorde à la vertu civique : Rousseau montre bien en quoi elle participe à constituer la liberté (A). J'évoquerai ensuite ce que cela pourrait signifier en ce qui a trait à l'éducation civique, c'est-à-dire une éducation plutôt substantielle, tout en précisant pourquoi aucun républicain ne devrait aller jusque-là, grâce à la redéfinition du dilemme de l'éducation civique du point de vue républicain (B). Enfin, je conclurai en évaluant les gains ainsi réalisés sur la théorie libérale.

### **A. L'importance de la vertu civique (l'amour de l'égalité)**

Rapprocher la pensée de Rousseau du libéralisme politique peut sembler plutôt audacieux, voire provocateur, tant les libéraux se servent allègrement de Rousseau comme repoussoir, et tant Rousseau lui-même s'attaque explicitement à la « philosophie moderne ». Néanmoins, ce rapprochement n'aura jamais été, me semble-t-il, aussi pertinent qu'aujourd'hui.

Certes, la théorie de l'État de Rousseau s'oppose sur plusieurs points directement au libéralisme classique, comme le montre très bien le travail de Jean-Fabien Spitz dans *La liberté politique* (1995). Le libéralisme assigne traditionnellement à l'État la tâche de



protéger la liberté naturelle des individus<sup>9</sup>. Dans cette perspective, les lois sont toujours des limitations à la liberté qu'il faut bien accepter pour conserver la part de la liberté naturelle qu'elles nous garantissent, mais le pouvoir demeure cet instrument à double tranchant par lequel la liberté peut aussi être menacée. Il s'agit donc de trouver les moyens constitutionnels de freiner l'accroissement inévitable du pouvoir d'État aux dépens de la liberté individuelle, afin que les limites imposées sur celle-ci ne soient jamais plus importantes qu'elles ne devraient l'être pour que tous puissent vivre en paix : « Le pouvoir est un mal qu'il faut subir sous peine de voir disparaître entièrement notre liberté dans le tissu des relations qui ne seraient réglées par aucune loi commune, mais c'est un mal dont il faut aussi prévenir les excès et qu'il ne faut subir que dans l'exacte mesure où il nous est impossible d'en faire l'économie » (Spitz 1995, 342-343).

Cette conception de la politique purement utilitaire, qui fait des lois les instruments de la protection d'une liberté individualiste préexistante, nie l'existence d'un bien collectif qui ne soit une somme de biens individuels et fait de la vie commune un aléa dont il faut bien s'accommoder, mais nullement un élément sans lequel la liberté ne pourrait jamais exister. Dans cette conception, les considérations de justice et d'équité sont absentes (par exemple, certains individus, au sein d'une société, peuvent très bien être plus libres que d'autres), et il est difficile de penser la vertu civique comme un *devoir*. La société n'est alors qu'un instrument dont les individus se servent pour la réalisation de leurs buts, et dans cette optique l'individu et ses droits ont une priorité absolue par rapport à la société. Toutes les actions politiques qui restreignent inutilement ces droits sont injustifiées, et l'obéissance à l'État est toujours subordonnée à cette légitimité de l'autorité politique : « Il s'agit d'une obligation inférieure et dérivée du premier principe : nous devons avoir des droits (principe inconditionnel) et, parce que l'appartenance à une société est un bon moyen de protéger ces droits ou de les garantir, nous devons appartenir à une société et nous plier à ses règles (principe conditionnel) » (Spitz 1995, 431).

Contre cette vision libérale, Rousseau montre que la véritable liberté est aussi une liberté *politique*, c'est-à-dire que le véritable respect des droits individuels requiert la création d'une véritable union entre les citoyens au cœur d'un ordre juridique légitime.

---

<sup>9</sup> « La démocratie est un dogme : ce dogme postule que l'indépendance est l'état naturel de l'homme ; en d'autres termes que l'humanité tout entière de l'homme est contenue en chaque individu ; l'humanité de l'homme est en droit, sinon en fait, séparable du corps politique dans lequel il vit » (Pierre Manent, *Tocqueville et la démocratie*, cité dans Spitz 1995, 342).

L'erreur des libéraux consiste à croire que la liberté et la justice sont des biens contradictoires, alors qu'il en est tout autrement. La liberté véritable requiert davantage que l'établissement d'un État assez puissant pour imposer un espace dans lequel chacun fait ce qu'il veut, *contre* la volonté des autres. Pour qu'une personne soit réellement libre, il faut également qu'autrui reconnaisse son action comme un droit qu'il a l'obligation de respecter. Sinon, la liberté disparaît puisqu'elle consiste précisément dans la *garantie* que chaque citoyen pourra développer sans aucune entrave ses actions dans la mesure où la loi l'autorise. On ne peut évidemment dire simplement qu'autrui n'a pas le droit d'interférer parce que la loi l'interdit : le devoir de non-interférence doit faire l'objet d'une véritable obligation *morale* (Spitz 1995, 367-368).

Or, on aura une véritable obligation qu'en présence d'un ordre politique authentique, non pas un système coercitif reposant sur la crainte des châtements, mais un ordre juste dans lequel tous reconnaissent qu'il est de leur devoir de s'abstenir d'interférer dans les actions d'autrui lorsqu'elles sont permises par la loi. Par conséquent, comme le montre le *Discours sur l'inégalité*, le sort de la liberté est lié à celui de la légitimité et de l'équité de l'ordre politique et juridique : « Ce n'est que dans un ordre politique légitime et équitable que les citoyens ont le devoir de se laisser mutuellement libres de faire toute ce que la loi permet, et ce n'est que lorsque tous les autres ont ainsi le devoir de ne pas entraver ses actions que le citoyen est réellement libre » (Spitz 1995, 355).

Cette démonstration permet d'établir qu'à l'inverse du préjugé libéral l'ordre juste ne se réalise pas contre les droits individuels, mais plutôt que c'est lui qui leur donne sens et valeur. Toutefois, comme le précise Spitz, cela requiert l'abandon des quatre thèses suivantes : « la priorité inconditionnelle des droits, le caractère subordonné du devoir d'appartenance, le caractère purement instrumental de la société civile, et enfin l'idée que le devoir d'obéissance des citoyens ne peut être fondé que [...] la jouissance des droits [que la société rend possible] » (Spitz 1995, 433).

Il faut cependant reconnaître que le raisonnement libéral décrit par Spitz n'est plus exactement celui des libéraux politiques, lesquels semblent au contraire de plus en plus proches de la vision républicaine rousseauiste. De la critique rawlsienne de l'utilitarisme (Rawls 1971) jusqu'aux critiques communautariennes de l'atomisme (Taylor 1997), les libéraux ont progressivement abandonné l'idée de la neutralité absolue de l'État pour admettre que celui-ci défendait un certain bien politique, certes limité, mais tout de même

controversé. Les théoriciens du libéralisme politique osent aujourd'hui affirmer l'existence d'un rapport de constitution allant de la société à l'individu. Ils reconnaissent que la société démocratique libérale réalise un certain bien commun, un bien dont l'homme ne peut jouir que lorsqu'il est associé avec d'autres dans une communauté politique, et qui est irréductible à un bien individuel : le vivre et laissez vivre (Galston), la justice comme équité (Macedo), ou l'autonomie politique (Gutmann), par exemple.

Même un libéral pluraliste comme Galston, malgré son insistance sur le gouvernement limité, ne peut concevoir les droits comme absolument indépendants de l'association politique, comme protégeant simplement la faculté de suivre ses désirs où qu'ils mènent, sans être contraint, sauf dans le cas où leur poursuite nuirait à autrui. Ce que les droits doivent protéger est une valeur, pas un fait, quelque chose qui ne pourrait pas disparaître sans un grand dommage pour l'humanité de l'homme (Spitz 1995, 437 ; voir Galston 2002b, 26-27).

Dire que les individus doivent avoir le droit d'agir librement, de choisir leur mode de vie, c'est dire qu'il s'agit là d'une faculté qui doit être respectée par les autres parce qu'elle a de la valeur, ce qui ne peut être le cas que si la société lui reconnaît une légitimité. La contrainte exercée sur autrui n'est condamnable que parce qu'elle l'empêche de manifester une capacité qui est reconnue en elle-même comme significative et importante. Rousseau montre bien que l'on ne peut élaborer la notion de droit (impliquant chez autrui un devoir de respect) que lorsqu'on distingue des activités qui ont une valeur, et c'est seulement dans un contexte social et politique que l'on peut penser la différence entre les activités qui ont de la valeur et celles qui en ont moins. En dehors du contexte marqué par l'existence de la loi comme expression de la volonté générale, il n'existe en effet que deux solutions : soit l'indépendance radicale du premier état de nature, qui exclut toute notion de droit impliquant pour les autres un devoir de respect, soit à l'inverse une situation sociale marquée par l'inégalité et la dépendance, dans laquelle l'absence de justice libère chaque individu du devoir de respecter chez autrui ce à quoi il n'a pas droit lui-même (Spitz 1995, 434-435).

La conclusion des libéraux politiques est donc aujourd'hui la même que celle de Rousseau : revendiquer le droit à disposer d'une faculté de choix protégée par la loi est inséparable du devoir de favoriser chez tous l'exercice d'une telle aptitude, elle ne va pas sans un devoir de défendre l'ensemble des facteurs, dont l'État, qui la rendent possible. En

somme, si on accorde à la liberté une réelle importance, on ne peut la penser sans penser en même temps la vertu civique, une vertu civique qui aura un versant plus négatif – le respect de la loi – et un versant plus positif – la participation politique.

*La vertu civique, constitutive de la liberté*

Pour Rousseau, la loi est constitutive des droits des individus, puisque ces droits n'existent pour l'un que s'ils existent pour tous. Aucun individu ne peut posséder de droit s'il est placé dans une situation d'isolement. Dans cet état, il ne rencontrerait aucune résistance en fait, mais cela n'aurait rien à voir avec le droit, qui suppose comme on vient de le voir l'existence d'un devoir de non-interférence collectivement reconnu au sein d'une communauté légale. En ce sens, la liberté n'est pas la pure absence d'obstacles, la non-interférence comme on la définit souvent : « une volonté qui ne rencontre aucun obstacle dans l'exécution des désirs, mais à laquelle tous seraient fondés à opposer de la résistance, n'est pas une volonté libre [car] ceux qui s'abstiennent de lui résister ne le font pas par devoir mais par crainte » (Spitz 1995, 399).

S'ils s'abstiennent, cela ne dépend que des rapports de force, et l'on doit donc demeurer attentif à leur conduite, s'employer à s'assurer de leur bienveillance, et l'on devient vite l'esclave de leurs caprices. À l'inverse, celui qui rencontre des obstacles factuels mais non légitimes est libre, car il est assuré de pouvoir lever ces obstacles en faisant appel à la force commune de la société pour les vaincre. La liberté s'oppose alors à la domination, qui est l'interférence *arbitraire*, plutôt qu'à l'interférence pure et simple, dont la loi (Pettit 2004). En fait, elle ne peut justement appartenir qu'au citoyen qui vit sous l'empire des lois conférant les droits indifféremment à tous les citoyens, sans aucune exception.

Ce n'est que lorsque l'on est placé dans ce tissu de relations sociales qui a la forme de la réciprocité et de la justice, publiquement connu et reconnu, que l'on peut agir avec assurance, comme si tous les autres membres de la communauté avaient explicitement reconnu que l'on avait le droit d'agir comme on le fait, et comme si tous avaient explicitement déclaré qu'il était de leur devoir de ne pas interférer dans les actions en question. Faute de cette réciprocité et de cette justice en effet, aucun des droits dont on prétend jouir n'est soustrait à une résistance légitime de la part d'autrui, car si autrui n'a pas

le même droit que soi, il n'a pas de devoir vis-à-vis de la liberté des autres, et si ce devoir n'existe pas, la liberté ne peut pas exister pour personne. En ce sens, il est contradictoire de poser un droit que tous les autres ne posséderaient pas au même titre et c'est entre autres dans cette mesure que la liberté sans la justice est une véritable contradiction : « Il s'agit en fait d'une véritable analyse du terme de droit [...]. La liberté est un droit, et elle implique de la part d'autrui le devoir de ne pas interférer dans les actions que la loi me concède la liberté d'accomplir, mais ce devoir n'est fondé en autrui que si la loi lui concède la liberté d'accomplir les mêmes actions qu'à moi » (Spitz 1995, 401).

Dans cette perspective, être libre requiert d'être juste au sens de récuser tout privilège et toute préférence, pour soi-même comme pour autrui, donc de vouloir que tous jouissent également des mêmes droits : « La liberté consiste moins à faire sa volonté qu'à n'être pas soumis à celle d'autrui ; elle consiste encore à ne pas soumettre la volonté d'autrui à la nôtre » (*Lettres écrites de la montagne*, O.C. III, 841). Quiconque opprime autrui, ou le prive arbitrairement des droits que les lois lui reconnaissent, ne saurait être libre, car il dégage du même coup celui qu'il opprime lui-même de toute obligation envers autrui (du moins s'il ne parvient pas, en recourant aux procédures d'arbitrage prévues par la loi, à empêcher son oppresseur de lui faire subir un traitement que la loi interdit). La volonté qui domine est susceptible de se heurter non pas simplement à une résistance factuelle mais à une résistance légitime, elle n'a donc plus devant elle d'espace dans lequel elle peut agir l'esprit tranquille, elle n'est plus libre : « La corruption, c'est-à-dire le fait de violer les lois aux dépens d'autrui, détruit le fondement de l'obéissance aux lois et remplace progressivement le règne du droit par celui de la force » (Spitz 1995, 406).

Rousseau montre ainsi que le sort de la liberté est solidaire de celui des lois, que la liberté repose sur le respect de ces lois, bref que la liberté est constituée par la vertu civique comprise comme respect des lois. Il est dans l'intérêt de chacun que la société des hommes soit juste, puisque c'est à cette condition que les droits de tous seront assurés par l'obligation que les autres auront de les respecter. C'est ce qui explique d'ailleurs que, d'une manière générale, les citoyens ordinaires désirent que les lois soient appliquées de manière identique pour tous, car ils savent bien qu'ils ne peuvent eux-mêmes se mettre au-dessus des lois : « En d'autres termes, ils désirent la justice, qui n'est rien d'autre que l'égalité de tous devant la loi » (Spitz 1995, 410).

Mais Rousseau montre aussi pourquoi le respect de la loi n'est pas suffisant. Les citoyens aspirent à la protection et au repos, et ils pensent l'atteindre en laissant le gouvernement qu'ils ont élu gouverner et assurer la paix, espérant ainsi s'éviter les débats et les luttes de factions d'une participation plus active. Or, Rousseau montre que ces calculs sont illusoire, car la liberté ne peut se contenter de dispositions institutionnelles, et sans la liberté il n'existe ni paix ni sûreté véritables. En effet, le gouvernement doit être restreint et actif s'il veut lutter avec efficacité contre la corruption, mais il gagne alors nécessairement une part d'arbitraire potentielle : « le gouvernement tend à faire prévaloir sa propre volonté particulière sur celle du peuple souverain dont il est censé n'être que l'instrument » (Spitz 1995, 414). Il s'habitue à rendre compte de moins en moins de ses actes sous prétexte de soulager le peuple d'avoir à s'intéresser à des questions « techniques » éloignées des intérêts privés de ses membres.

Le remède à cette part d'arbitraire consiste pour le peuple à demeurer constamment vigilant, à veiller à ce que les gouvernants n'outrepassent ni ne violent jamais les lois : « Chaque fois que l'action du gouvernement touche des points fondamentaux de la législation, il se doit d'intervenir pour trancher la question [...] d'une manière délibérée et considérée, donnant ainsi clairement aux gouvernants l'indication de ce qu'est sa volonté générale du moment » (Spitz 1995, 415). Il ne peut se contenter d'élire les magistrats et de leur confier le soin d'exécuter ses volontés passées. On pense souvent que la paix est préférable aux tumultes qui accompagnent la manifestation directe de la volonté générale, mais cette paix est une illusion, dit Rousseau, car le silence de la volonté générale masque son remplacement progressif par la volonté particulière du gouvernement, et donc le passage des rapports de légitimité au règne de la force, la perte de la liberté.

En ce sens, Rousseau montre à quel point la politique ne saurait être l'objet d'un calcul où les citoyens ne se préoccupent du gouvernement que si son action affecte leurs propres affaires : « Il faut donc que les hommes soient non seulement dissuadés de s'agresser les uns les autres, mais aussi qu'ils recherchent collectivement les moyens de s'unir par l'équité, et pas seulement les moyens de se tolérer par l'équilibre de la puissance » (Spitz 1995, 424). Si pour que la liberté existe il faut que le gouvernement devienne un outil pour surmonter les oppositions, en trouvant des normes de conduite que tous puissent vouloir par devoir, et non par calcul. La liberté est donc constituée également par la vertu civique conçue comme effort de se placer du point de vue de la totalité, du point de vue de

la possibilité de l'union, car créer l'union légitime c'est permettre la liberté, et c'est aussi pourquoi il n'y a pas de liberté sans justice : « Dans la liberté commune nul n'a droit de faire ce que la liberté d'un autre lui interdit, et la vraie liberté n'est jamais destructive d'elle-même. Ainsi la liberté sans la justice est une véritable contradiction » (*Lettres écrites de la montagne*, O.C. III, 842).

En résumé, il y aurait donc deux sortes de vertus civiques incontournables : le respect de la loi d'une part ; la volonté de participer à la création de lois justes d'autre part. S'il n'y a que la loi pour garantir la liberté, il faut respecter la loi ; et s'il n'y a que la loi juste qui mérite le respect, il faut chercher à rendre la loi juste. Mais ces deux vertus consistent en fait en une seule et même chose : le refus de se considérer isolément de la communauté politique, de favoriser son intérêt égoïste au détriment de l'intérêt commun. Respecter la loi consiste à se placer sur un pied d'égalité avec ses concitoyens ; participer à la création de lois justes requiert de se placer du point de vue du bien commun, c'est-à-dire le point de vue qui n'exclut personne, qui considère tout le monde également. Montesquieu rendait donc parfaitement le sens de la vertu civique en disant qu'elle se réduisait à « l'amour de l'égalité ».

Or, il n'y a qu'un pas à franchir entre cette idée que la vertu est constitutive de la liberté et l'idée que l'État doit tout faire pour que s'exprime cette vertu. Un pas que de nombreux commentateurs n'ont pas hésité à franchir. Skinner lui-même affirme qu'en écrivant dans le *Contrat social* que les citoyens peuvent être forcés d'être libres (*Du contrat social*, O.C. III, 364), Rousseau indique que l'État pourrait contraindre ses propres citoyens à faire preuve de vertu et à participer à la gestion et à la défense des institutions républicaines lorsqu'ils ne s'y emploient pas spontanément. Laden s'inspirera d'ailleurs de cette interprétation pour détailler les différences entre le libéralisme politique et le républicanisme (Laden 2006, 347-352).

Cependant, on verra qu'en vérité Rousseau sait fort bien que, si les citoyens ne sont pas disposés à la vertu, aucune loi ne pourra les y contraindre (voir Spitz 1995, 406-409). Il faudra donc chercher ailleurs la différence fondamentale entre les deux pensées, et c'est ce que précisera le chapitre suivant. Mais il n'est pas inutile de s'arrêter d'abord sur la manière dont Rousseau conçoit l'éducation civique, ce qui permettra à la fois de comprendre d'où peut venir les interprétations « totalitaires » de sa pensée, mais surtout à quel point cette

lecture est incomplète. Cette présentation mènera directement au dilemme républicain de l'éducation civique.

### **B. L'éducation civique chez les républicains**

Dans une république « bien ordonnée », l'expression de la vertu civique comme « amour de l'égalité » devrait aller de soi. Rousseau montre en effet que l'ordre juridique et ce qui le rend possible ne sauraient être des contraintes à la liberté dans une société juste. Dans une société de ce genre, le citoyen prend librement la loi pour règle de son action, car elle seule peut lui dire que l'action qu'il souhaite faire « est valide du point de vue de la généralité, que chacun a accepté d'en subir les effets, qu'elle n'est offensante pour personne, qu'elle n'aboutit en rien à un rapport de pouvoir, qu'elle permet une vie fondée sur l'équité, la réciprocité et l'absence de déférence » (Spitz 1995, 423). La loi est le fondement de l'union entre les citoyens, qui est la condition du maintien des rapports de réciprocité et de légitimité qui constituent la liberté de tous.

Rousseau souhaite donc « soumettre l'élaboration de la loi à des conditions formelles – la volonté générale – extrêmement sévères qui sont censées en garantir la justice et par là-même, le caractère libérateur et "l'amabilité" » (Spitz X, 110-111 ; voir aussi Bachofen 2002, chapitre III). Il ne suffit pas simplement de ne pas faire à autrui ce que l'on ne voudrait pas qu'on nous fasse, car cette injonction est trop ambivalente. Si la société est un tel système de compromis, cela signifie que certains individus acceptent de subir les effets d'actions qu'ils condamneraient habituellement pour être en mesure d'exercer d'autres actions condamnées par leurs concitoyens. Dans une société républicaine, on tente au contraire de s'accorder sur ce qui doit y être exclu et sur ce qui peut y être considéré comme décent d'une manière générale : « La politique serait ainsi non pas le lieu de l'acceptation du caractère introuvable de la justice, mais au contraire un effort pour trouver des principes que tous puissent reconnaître comme dignes de figurer au centre de leur existence collective, [...] parce qu'elle est [...] exempte d'aspirations à la domination » (Spitz 1995, 422).

C'est ainsi que Rousseau peut écrire dans le *Discours sur l'économie politique* : « L'éducation publique [...] est donc une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime » (O.C. III, 260-261). Elle se doit d'être au commencement de tous



les efforts déployés en vue de faire « régner la vertu », et pour découvrir ce qui est la première source du maintien de la patrie, c'est-à-dire de l'État institué selon les principes du droit, Rousseau réalise une sorte de genèse à rebours : « La Patrie ne peut subsister sans la liberté, ni la liberté sans la vertu, ni la vertu sans les citoyens ; vous avez tout si vous formez des citoyens » (*O.C.* III, 259).

Il y a patrie s'il y a une communauté politique, autrement dit si la liberté règne grâce à la loi exprimant la volonté générale, mais la liberté ne se maintient que si, à tout moment, la volonté particulière est conforme à la volonté générale, c'est-à-dire si chacun est vertueux. Et ce qui rend un homme vertueux, politiquement parlant, c'est d'être citoyen, car le véritable citoyen est un amoureux de sa patrie, donc quelqu'un qui veut passionnément ce qu'elle veut, c'est-à-dire l'exécution des lois exprimant la volonté générale. Il le veut parce qu'il l'aime, la pratique de la vertu repose sur cette passion : « Voulons-nous que les peuples soient vertueux ? Commençons donc par leur faire aimer la patrie » (*O.C.* III, 255). Plus qu'un statut juridique impliquant des droits et des fonctions particulières, l'état de citoyen est considéré par Rousseau comme un état passionnel : « Si l'amour de la patrie donne la vertu qui maintient la patrie elle-même dans la liberté, alors il faut commencer par ce qui porte essentiellement l'amour de la patrie, il faut commencer par créer des citoyens », grâce à l'éducation (Waterlot 2002, 158-159).

Contre ceux qui identifient la passion au mauvais penchant, au vice, et pensent que seuls les progrès de la raison peuvent conduire à la perfection des sociétés politiques, Rousseau procède à un renversement en affirmant que seule la passion peut favoriser la durée d'un corps politique : « Chacun se conduit très rarement par ses lumières et très fréquemment par ses passions » (Lettre à Mirabeau du 26 juillet 1767, cité dans Waterlot 2002, 160). Il ne s'agit donc pas d'opposer la passion à la raison et de se frapper ainsi à l'impossibilité de faire en sorte que le citoyen soit constamment et parfaitement raisonnable, il faut d'une manière plus réaliste s'appuyer sur la passion en distinguant simplement ses objets, car la bonté de la passion est fonction de la bonté de son objet. Or, le bon objet ici c'est la patrie, à laquelle il faut s'identifier : « Si, par exemple, on exerce [les hommes] à ne jamais regarder leur individu que par ses relations avec le corps de l'état, et à n'apercevoir, pour ainsi dire, leur propre existence que comme une partie de la sienne, ils pourront parvenir enfin à s'identifier en quelque sorte avec ce plus grand tout, à [...] transformer ainsi en une vertu sublime, cette disposition dangereuse d'où naissent tous nos vices » (259-260).

On retrouve cette identification radicale dans la description élogieuse de la vertu spartiate dans les *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (O.C. III, 956-959). Chaque Spartiate n'a plus qu'une unique passion : la patrie, à laquelle il est totalement identifié, chacun d'entre eux étant pour ainsi dire la patrie. Mais ce rapprochement ne doit pas masquer les différences entre Sparte et les démocraties contemporaines<sup>10</sup>. Montesquieu assimilait déjà, dans *L'esprit des lois*, les républiques anciennes à des ordres religieux et montrait que si leurs citoyens y aimaient tant les lois et la patrie, c'est parce qu'elles étaient, pour eux, les seules sources possibles de jouissance (Spitz 1996, 103). Parce que tout retour à soi comme individu est impossible dans le monastère, la règle même qui opprime prend la place du soi, qui a été violemment modifié, et devient l'objet de l'amour qui était naturellement destiné à soi-même : « Même phénomène chez les Spartiates qui ont été très violemment contraints de ne plus se regarder autrement que comme Spartiates », note Waterlot avant de conclure que « ce déplacement [du soi] est donc *a fortiori* possible : le soi dont le contenu est un être individuel peut devenir un être collectif, une communauté politique » (Waterlot 2002, 162). Mais l'est-il vraiment ? Ou à quel prix ?

Si les citoyens antiques sont dans la même situation que les moines, c'est que la loi contrôle leur existence et les empêche de jouir d'autre chose que du service public. L'amour des lois ne s'impose que par défaut, parce que l'on n'a rien d'autre à aimer, et cela d'autant plus que les lois sont dures et sévères. Selon Spitz, Montesquieu ne donne ce modèle de l'amour des lois que pour mieux montrer à quel point il ne s'adapte pas aux temps modernes : « Le monde moderne est un monde où la loi a cessé pour toujours d'être objet d'investissement et où les plaisirs du forum et de l'armée paraissent grossiers et ridicules au regard des jouissances raffinées de l'homme particulier » (Spitz 1996, 104). En somme, la vertu des anciens serait devenue inaccessible, car l'homme moderne ne pourrait s'oublier lui-même.

Or, le point de vue de Rousseau a justement toujours été qu'il était impossible à l'homme de s'oublier lui-même pour aimer ce qui n'est pas lui, de sorte que si l'on appelait les hommes à aimer ce qui n'est pas eux davantage qu'eux-mêmes, on serait assuré d'échouer. La thèse de Rousseau est que non seulement l'amour de soi n'est pas

<sup>10</sup> Galston a raison d'être offusqué par l'exemple de la mère spartiate considérant la mort de ses cinq enfants comme secondaire, tandis que la victoire de la patrie est essentielle et réjouissante. Mais, comme on le verra, Rousseau insiste sur l'importance d'un déplacement du soi qui devient la communauté politique *sans pour autant être abolie* (Vincenti 2001).

antinomique avec l'amour des lois, mais que ce dernier est la seule forme bien comprise de l'amour de soi, qui est l'amour de notre propre liberté. Comme l'a montré la section précédente, les lois seules peuvent être garantes d'une liberté véritable. Le point de vue de Rousseau est donc que, sans être identique à celui qui animait le citoyen de l'antiquité, l'amour des lois n'est pas une absurdité à l'époque moderne : « L'amour de la règle ne convient pas seulement à ceux qui, démunis de tout, deviennent des citoyens vertueux par dénuement ; il convient aussi à ceux qui s'aiment eux-mêmes et veulent demeurer libres de toute contrainte par autrui » (Spitz 1996, 105).

Mais tout n'est pas si simple : comme le note Spitz, on peut douter que dans les sociétés contemporaines la loi puisse être réellement adéquate à la rigueur de l'expression de la volonté générale, car il faut avouer que peu de citoyens sont assez responsables pour répondre aux questions collectives lorsque ses propres intérêts particuliers ne sont pas en jeu, et encore moins pour y répondre en considérant ce qui est susceptible de favoriser l'intérêt général et pas seulement leur intérêt particulier. Cette vertu est trop rare pour que l'on puisse dire que les lois sont toujours justes, elles qui ne résultent le plus souvent en effet que de compromis sans morale passés entre des intérêts purement particuliers. Il semble qu'il faille au contraire que la raison publique demeure sous la surveillance de la conscience privée, ce qu'avait bien compris Locke en son temps, en montrant que lorsqu'on en arrive aux questions ultimes du juste et de l'injuste, chacun doit juger par lui-même, au détriment même de la volonté de la communauté tout entière : « Si la loi était toujours fidèle, il faudrait l'aimer sans aucune arrière pensée et lui remettre sans restriction les clefs de notre liberté. Mais [aujourd'hui] nous avons quelques bonnes raisons de nous défier d'elle et de ne pas l'aimer sans réserve » (Spitz 1996, 112).

Or, on voit rapidement le cercle vicieux qui se dessine alors : cette méfiance de la conscience privée qui veut se réserver la possibilité de ne pas adhérer à la loi fait en sorte que l'on se détourne des lois elles-mêmes, alors que plus elles sont ainsi abandonnées aux mains des professionnels plus elles risquent d'exprimer l'intérêt particulier qui les rend injustes. C'est sans doute ce qui pousse Rousseau, et de nombreux autres penseurs, à investir avec autant d'effort le champ de l'éducation civique, dans l'espoir de briser ce cercle

en « repartant à zéro ». Mais voilà : rien n'est moins problématique que de « repartir à zéro »<sup>11</sup>, et Rousseau en est tout à fait conscient.

Rousseau met de l'avant la force de l'habitude, il n'hésite pas à répéter plusieurs fois à quel point il importe que cette éducation publique commence dès l'enfance : « Former des citoyens n'est pas l'affaire d'un jour ; et pour les avoir hommes, il faut les instruire enfants » (*Discours sur l'économie politique*, O.C. III, 259). Il conviendrait « idéalement » de déposséder les pères, car leur éducation pourrait aisément, sinon nécessairement, faire manquer l'enfant à ces devoirs (Waterlot 2002, 164-166). Cependant, si en réalité la justice de la loi est trop incertaine pour justifier une adhésion inconditionnelle, Rousseau ne peut sans contradiction, précisément parce qu'il n'est pas de ceux qui appellent l'individu à s'oublier lui-même pour se faire citoyen, envisager une éducation publique rigoureuse dans les sociétés modernes. Le « citoyen » des sociétés commerçantes est à ce point enfoncé dans son individualité et dans son amour-propre que seule une violence extrême pourrait peut-être l'en faire sortir.

Est-ce cette violence qui conduit Rousseau dès le *Discours sur l'économie politique* à conclure à l'impossibilité pour les peuples européens de se constituer durablement en un État conforme aux principes du droit politique ? Est-ce pour des raisons pragmatiques qu'il y affirme d'emblée la vanité de la mise en œuvre d'une éducation publique ? Je voudrais avant de conclure ce chapitre faire apparaître d'une manière plus précises les principes proprement républicains qui justifient la mise à l'écart par Rousseau du projet d'éducation *publique*, tout en soulignant à quel point il faut malgré tout conserver une place pour un certain projet *civique*. J'évoquerai pour ce faire un débat sur l'éducation entre deux auteurs républicains contemporains : Philip Pettit et John Maynor. Ce détour par le présent, dans une présentation surtout historique du républicanisme, se veut en même temps une démonstration de l'actualité de la tradition républicaine dans les débats contemporains.

---

<sup>11</sup> A. M. Melzer (1998) remarque : « Si la vertu a d'abord été présentée comme un moyen pour assurer le bon fonctionnement de l'État, en dernière instance l'État bien ordonné est un moyen permettant de transformer les hommes en des citoyens vertueux » (185).

### *Le dilemme républicain*

Le bon citoyen de la république est celui qui agit par l'amour des lois de son pays. Ainsi, l'éducation doit faire davantage que de faire comprendre aux individus que leur intérêt est dans la participation civique, car alors la vertu n'apparaîtrait que comme un moyen comme un autre de réaliser ses projets, moyens que l'on serait justifier d'abandonner s'il arrivait que ce soit à son avantage de le faire. Ce qu'il faut, c'est que chacun considère le comportement vertueux comme un moyen privilégié, et cela vient avec le désir de défendre le bien commun, et donc l'« éducation des désirs », pour reprendre le terme de Shelley Burt (1990). La vertu civique devrait aider les individus à cultiver et à former leurs désirs, de telle sorte qu'ils valorisent et expriment leurs buts en accord avec la jouissance de leur liberté. Combinées à des institutions républicaines sagement constituées, elle devrait aider les individus à acquérir les habiletés nécessaires qui doivent accompagner la liberté comme non-domination. Bref, il s'agirait à tout le moins d'encourager chez les citoyens l'« amour de l'égalité », lequel favorisera chez eux l'adoption de comportements appropriés à l'idéal républicain.

Mais quelle est la nature de cette égalité que l'on doit désirer si l'on veut réaliser l'idéal de non-domination, et quelles en sont les conditions en ce qui a trait aux comportements des citoyens ? Peut-on se contenter d'une égalité structurelle ou doit-on exiger davantage ? C'est à cette question que je m'attarderai d'abord, pour en arriver par la suite à un second problème, sous forme de remise en question : la recherche de ces vertus politiques, étant donné l'enseignement que cela requiert, est-elle compatible avec la liberté moderne des individus, définie avant tout de manière négative ? Il s'agira alors d'évaluer si la vertu recherchée peut apparaître grâce à un « effet de système », comme semble le privilégier Philip Pettit dans *Republicanisme* (2004), ou s'il faut favoriser une intervention plus directe sur les citoyens, comme semble impliquer la vision plus perfectionniste du *Republicanism in the Modern World* de John Maynor (2003).

Par la confrontation des réponses apportées récemment à chacune de ces questions, je souhaite montrer quel problème pose l'éducation à la théorie républicaine moderne, en prêtant attention aux limites positives définies à l'intérieur même de la tradition néo-romaine, en ce qui a trait à la liberté. Ainsi se révélera une version républicaine du dilemme libéral entre neutralisme et perfectionnisme, version représentée ici par le débat

entre Pettit et Maynor. Ce débat porte sur la question des meilleures dispositions sociales pouvant contribuer à servir la cause de la non-domination. Maynor privilégie la stratégie visant à faire en sorte que les gens disposent de pouvoirs égaux dans leur vie quotidienne (la « réciprocité des pouvoirs »), là où Pettit mise plutôt sur la stratégie cherchant à établir un régime juridique qui, tout en empêchant quiconque de dominer autrui, n'est pas lui-même un système qui exerce une domination (la « disposition constitutionnelle »). Ce faisant, il prétend aller plus loin que Pettit, en prenant vraiment au sérieux l'idéal de non-domination, et en particulier l'aspect subjectif et intersubjectif de cette non-domination, c'est-à-dire le sentiment de sûreté qui accompagne le fait de jouir de la non-domination.

La liberté républicaine est en effet liée à l'image subjective de l'agent et au statut intersubjectif dont il jouit : elle implique la capacité dont il dispose de faire face à l'autre, confiant dans la connaissance partagée qu'il a que ce n'est pas parce que l'autre lui fait une faveur qu'il est en mesure de poursuivre, hors de toute interférence arbitraire, les objectifs qui sont les siens. Puisqu'il poursuit ses choix sur la base d'un droit qui est publiquement reconnu, il n'a à vivre ni dans la crainte de l'autre, ni soumis à la nécessité de faire preuve de déférence à son égard. Or, cette sûreté est l'un des avantages les plus importants et attrayants de la liberté comme non-domination selon Maynor (2003, 43-48). Le fait que cette dernière renvoie à une sorte d'immunité vis-à-vis de toute interférence arbitraire et non pas simplement à l'absence de telles interférences est une bonne raison d'essayer de tout faire pour l'atteindre, pour conserver cette dimension de *pouvoir* impliquée dans la non-domination.

Cependant, si les républicains insistent tous sur le fait que la non-domination est elle-même une forme de contre-pouvoir (Pettit 2004, 97-102 ; voir aussi Pettit 1996), certains croient qu'elle devrait se déployer surtout grâce à une disposition constitutionnelle, alors que d'autres insistent aussi sur l'importance pour ce faire d'une égale répartition des ressources nécessaires. La stratégie de la réciprocité des pouvoirs vise en effet à égaliser les ressources dont disposent le dominant et le dominé, de sorte qu'idéalement une personne antérieurement dominé puisse parvenir à se défendre elle-même de toutes interférences engagées par le dominant. Si chacun peut efficacement se protéger lui-même de toute interférence, alors personne n'aura à subir la domination que pourrait lui infliger un autre. Personne ne sera sujet à la possibilité permanente de l'interférence arbitraire exercée par autrui.

Pettit écarte cependant cette stratégie, car la seule chose qui soit réalisable, en règle générale, est de donner à chacune des parties concernées les moyens, sinon de se protéger elles-mêmes de ces interférences, du moins de faire sanctionner les individus qui se seraient rendus coupables d'une telle interférence. Or, de telles sanctions ou menaces de sanction constituent en elles-mêmes des formes d'interférence qui ne prennent pas en compte les intérêts et les idées de ceux qu'elles affectent. Du point de vue de cette version non idéale de la stratégie, on obtient donc seulement au mieux un équilibre des interférences arbitraires et de la domination, mais jamais de diminution nette significative.

En revanche, la stratégie par disposition constitutionnelle vise l'*élimination* au moins partielle de la domination, par l'établissement d'une autorité constitutionnelle qui retire aux parties en présence le pouvoir d'interférer arbitrairement, ainsi que celui de sanctionner ce type d'interférences. Ainsi, elle supprime la domination que certains individus peuvent exercer sur d'autres et, dans la mesure où elle n'exerce pas elle-même de domination sur les autres, ces interférences auxquelles elle procède tenant compte des intérêts et idées propres aux parties concernées, elle fait diminuer réellement la domination, voire complètement dans certains domaines. La stratégie par disposition constitutionnelle est donc selon Pettit celle qui a les meilleures chances de répondre de manière adéquate aux exigences du bien commun (Pettit 2004, 95-97).

Cette stratégie requiert néanmoins certaines vertus : les lois qui permettent de progresser vers les objectifs républicains, d'en institutionnaliser les formes et d'en établir les contrôles régulateurs, ont besoin d'être soutenues par une vertu civique largement diffusée, par ce que Pettit appelle une « civilité largement répandue ». Grâce à elle, les gens seront assurés de leur propre non-domination dans la mesure où les autres reconnaissent des raisons normatives de les respecter, et non pas seulement des raisons liées à la crainte des sanctions de la loi. De plus, si l'État veut être systématiquement sensible aux intérêts et aux opinions des gens, il doit exister des individus suffisamment vertueux pour tenter de faire avancer les revendications liées à ces intérêts particuliers. Et enfin, les gens ordinaires doivent être suffisamment engagés et maintenir une vigilance constante afin de soutenir les autorités publiques, lesquelles ne peuvent sans cela espérer identifier et sanctionner toutes les violations des lois et des normes républicaines (Pettit 2004, 329-336).

Il s'agit là de vertus civiques « modestes », celles qui sont nécessaires pour bien faire fonctionner les institutions républicaines et dont aucun républicain ne contesterait la

nécessité. On débattrait peut-être des moyens les plus appropriés y parvenir, mais pas du fait qu'il faille un certain engagement des citoyens en faveur du bon fonctionnement des institutions, l'important étant de retenir que la vertu politique est toujours pensée ici par l'intermédiaire des structures institutionnelles cherchant à assurer l'égalité du pouvoir chez les citoyens.

Or, Maynor prétend que la civilité, telle que la définit Pettit, est insuffisante pour réaliser l'idéal de non-domination. Ce jugement repose sur la conviction que l'on ne devrait pas se contenter d'une égalité structurelle garantie par une disposition constitutionnelle, mais qu'il faudrait exiger une égalité plus concrète, non pas cette fois en assurant une meilleure répartition des ressources matérielles ou de la richesse comme le défendent plusieurs, mais en favorisant des *rapports sociaux* plus égalitaires. Maynor donne ainsi un nouveau sens à la stratégie de la réciprocité des pouvoirs, grâce à une redéfinition de ces modalités : plutôt que de définir le pouvoir réciproque de manière négative comme le fait Pettit, Maynor le définit de manière positive.

Il prétend en fait que la façon dont un individu est traité équitablement par les autres est affectée par la façon dont lui-même traite équitablement les autres, car alors tout le monde prend conscience de se trouver sur le même pied. Ainsi, les bénéfices qui accompagnent la liberté d'un individu seraient d'autant mieux garantis s'il maintenait ses buts dans les limites protégeant les autres de l'interférence arbitraire, et donc en s'efforçant de découvrir quels sont les intérêts des autres afin d'y répondre de manière appropriée. De cette façon, l'agent non dominateur ne s'attirera pas de blâme de la part des autres agents non dominateurs, et cela garantira que tous sont sur le même pied, qu'ils ne cherchent pas à interférer arbitrairement avec ses choix tout comme lui ne cherche pas à interférer arbitrairement avec les leurs. Dans la perspective de Maynor, la réciprocité des pouvoirs prend donc la forme d'un respect mutuel entre les agents<sup>12</sup> (Maynor 2003, 51-56).

Les vertus dont il est ici question sont plus exigeantes, plus « robustes » que celles mises de l'avant par Pettit. Bien qu'il ne s'agisse pas tout à fait de vertus morales au sens strict, car elles ne visent pas à réaliser l'excellence de la vie humaine, mais simplement à réaliser un idéal de coopération rendant possible un ensemble de modes de vie différents, elles s'en approchent, car elles ne semblent même plus supposer l'existence d'institutions

---

<sup>12</sup> Il est intéressant de noter que l'on retrouve ici par un tout autre chemin le débat libéral sur l'exigence de l'éducation civique (voir le débat entre Callan et Macedo, chap. I, 2, 1).



politiques républicaines pour trouver leur sens. Ce qui distingue Pettit et Maynor, c'est donc le parti pris de ce dernier en faveur d'une réciprocité des pouvoirs qui irait au-delà de la disposition constitutionnelle, et donc en faveur pour ce faire d'un « quasi-perfectionnisme moral » qui rompt explicitement avec la neutralité de l'État.

Selon Maynor, les vertus robustes peuvent être promues directement par l'État en raison des effets positifs qu'elles pourraient avoir sur les citoyens. Il défend l'idée que les vertus robustes augmentent la *qualité* de la liberté comme non-domination : grâce à la réciprocité des pouvoirs telle qu'il la conçoit, le caractère d'un agent serait modifié d'une manière qui pourrait enrichir sa vie sans toutefois être complètement prescriptive. L'État républicain moderne chercherait à amener les individus à modifier leurs buts d'une manière qui ne soumette pas les autres à la domination. Certaines vertus substantielles seraient cultivées chez les citoyens, comme la capacité de réfléchir de manière critique sur ses propres actions et sur l'interférence arbitraire qui pourrait possiblement en résulter. Ce faisant, on devrait assister à une amélioration du statut subjectif et intersubjectif dont jouit chacun, et donc à une attraction plus grande exercée par les choix de vie non dominateurs.

L'exercice qu'exige la réciprocité des pouvoirs est toutefois moins robuste que le type de maîtrise de soi que favoriseraient les défenseurs d'une conception positive de la liberté. Elle implique une certaine manière d'agir pour réaliser pleinement sa liberté et un certain type de vertus pouvant aider à enrichir sa vie, mais elle ne spécifie pas d'une manière unique les « vrais » buts que l'on devrait poursuivre, que ce soit sous la forme d'une sorte particulière de réalisation personnelle ou de la participation dans le gouvernement démocratique considérée comme une fin en soi et comme le tout de la vie bonne. Ce n'est qu'afin de maintenir et de protéger davantage leur liberté individuelle que les individus doivent être en mesure de se former des buts qui ne soumettent pas les autres à des interférences arbitraires. Si l'égalité des pouvoirs dont profite chacun était compromise, la poursuite de leurs objectifs propres serait elle aussi remise en question à cause du retour de l'incertitude, de l'anxiété et de l'anticipation des interférences arbitraires possibles, et la qualité de leurs choix diminuerait d'autant (Maynor 2003, 56-59).

Mais l'exercice des vertus civiques robustes entraîne-t-il vraiment de meilleures conséquences que son absence ? Une considération traditionnellement républicaine semble indiquer le contraire : la crainte de l'*imperium* engendrée par le projet de Maynor. Celui-ci, en accordant à l'État la charge d'inculquer grâce à l'éducation les vertus civiques robustes

aux futurs citoyens, semble en effet placer la crainte du *dominium* devant celle de l'*imperium*. Ce qu'il faut d'abord régler selon lui, c'est le problème de la domination entre particuliers (*dominium*), alors que le risque de domination de l'État sur les particuliers (*imperium*) que cela engendre serait amoindri grâce aux institutions démocratiques de contestation. Plutôt que de laisser la neutralité de l'État mener à un grand marché culturel où se développe « naturellement » un perfectionnisme social, Maynor croit qu'il vaut mieux que l'État prenne directement en charge ce perfectionnisme en favorisant l'idéal de non-domination afin qu'il ne donne pas lieu à des formes de domination où « le plus fort l'emporte » (Maynor 2003, 76-87).

Cela ne va pourtant pas de soi, et le prix d'un tel projet pourrait être lourd à payer, tant en ce qui a trait à la liberté qu'à la vertu politique elle-même. Il est vrai que Maynor inclut dans son projet une ouverture à la contestation afin d'éviter la possible imposition arbitraire de vertus, mais cela est problématique, car s'agissant d'éducation civique et non pas de législation courante, il est difficile de concevoir sous quelle forme s'exprimera la contestation : seront-ce les parents qui se plaindront ? mais alors il faudrait prévoir les moyens de protéger les enfants de la domination des parents, et l'on retrouvera le problème initial ; ou seront-ce les enfants eux-mêmes ? mais alors sur quelle base pourront-ils critiquer la seule chose qu'ils n'auront jamais connue. Le mal aura, pour ainsi dire, déjà été fait, l'*imposition* de valeurs pouvant engendrer chez certains un repli sur soi, et donc un recul de cet « amour de l'égalité » recherché, plutôt que son renforcement.

Pettit précise d'ailleurs que cela n'aurait aucun sens d'établir des institutions, ou de prendre des initiatives dans le but de réduire la domination associée au *dominium*, si les instruments auxquels on a recours donnent lieu à la forme de domination associée à l'*imperium*. Ce qui est gagné d'un côté serait en effet perdu de l'autre et même pire, car l'abus public de l'*imperium* crée bien plus de dommage à la cause de la non-domination que l'abus privé de *dominium* qu'elle est destinée à réduire. En effet, le gouvernement s'établit alors comme un agent collectif doté de la capacité d'user d'un pouvoir arbitraire d'interférence dans les affaires de *tout* individu, et non pas seulement d'un seul ou de quelques-uns, et ce avec le pouvoir de *tous* les citoyens qui agissent à travers lui et non pas seulement d'un seul ou de quelques-uns. C'est pourquoi Pettit s'attaque d'abord et surtout au problème de l'*imperium* (Pettit 2004, 148-159 ; voir aussi le chapitre VI), s'efforçant de définir une forme de neutralité de l'État typiquement républicaine.

Revenant sur la critique, proposée par Sandel dans *Democracy's Discontent*, de la neutralité libérale, ce que Pettit appelle le « no-value neutralism », Pettit affirme que le républicanisme devrait représenter plutôt un « shared-value neutralism ». Partant d'un idéal commun neutre, le républicanisme devrait se garder de promouvoir une forme particulière de la vie bonne. Les institutions publiques d'une société bonne devraient être conçues en gardant en tête ce qui peut favoriser le progrès de cette valeur, mais l'État devrait se garder de promouvoir cet idéal sur des plans plus individuels :

The idea long embraced in the republican tradition is that everyone is bound to cherish the prospect of freedom as nondomination for themselves and so, forced to universalize, are bound to embrace the neutral value of freedom as a very important good. But though it is a good that ought to appeal from almost every perspective, freedom as nondomination is something that can be promoted for all only on the basis of collective, political action » (Pettit 1998, 90-91).

C'est probablement la raison pour laquelle, dans *Républicanisme*, Pettit limite le plus possible les interventions directes de l'État dans la formation civique des individus. Il mise plutôt sur des formes plus indirectes de socialisation, sur ce que l'on pourrait appeler un « effet de système » pour générer la civilité nécessaire à la bonne marche du régime : la chose la plus importante que l'État ait à faire pour encourager cette civilité largement répandue indispensable à sa propre réussite serait selon lui d'établir la légitimité républicaine de ses propres lois dans l'esprit du public, en fonctionnant effectivement comme une démocratie de contestation. Pettit croit aussi que les sanctions fondées sur la recherche de la considération d'autrui, ce qu'il appelle « le mécanisme de la main intangible », vont soutenir cette civilité largement répandue puisque, dans la plupart des circonstances, les gens honorables seront honorés. L'État devrait donc être attentif à ne pas imposer des formes de sanctions qui pourraient avoir pour effet d'entraver l'action de ce mécanisme (Pettit 2004, 337-349 ; voir aussi Brennan et Pettit 2004).

Pourquoi Pettit se refuse-t-il à utiliser l'école pour promouvoir l'idéal de non-domination, allant jusqu'à écrire que, si l'État républicain peut prendre certaines initiatives pour garantir que le système d'éducation présente cette civilité nécessaire comme une chose digne d'admiration, « malheureusement, il n'est que trop clair que, dans la plupart des sociétés, ce genre de mesures dégénère aisément en une espèce de propagande qui lasse et aliène les esprits » (Pettit 2004, 339) ? Pettit, encore une fois, craint l'*imperium*, mais ici il faut prendre garde à ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain. D'une part, pour bien fonctionner, la main intangible doit se déployer dans ce qu'il est convenu d'appeler avec

Rawls une « société bien ordonnée ». De même, pour que le système ait l'effet escompté, il faut que les lois soient légitimes, et cette légitimité repose déjà sur la vertu des citoyens. Bref, dans les sociétés imparfaites comme les nôtres, le rôle de l'éducation civique semble incontournable, pour enseigner à tout le monde les vertus civiques qui assurent la bonne marche des institutions républicaines, et qui participent ainsi à constituer la liberté comme non-domination.

L'État serait donc pleinement justifié de favoriser l'enseignement de vertus civiques modestes, qui sont nécessaires à la poursuite d'un idéal politique que l'on suppose partagé de tous. Les problèmes commencent lorsqu'on essaie d'en faire un idéal quasi-moral soutenu par des vertus robustes qui, elles, n'apparaissent pas nécessaires aux yeux de tous. Toutefois, et c'est là une seconde mise en garde, Maynor a raison d'affirmer que les républicains, s'ils prennent au sérieux l'idéal de non-domination, ne peuvent en toute cohérence regretter les effets que peut avoir l'éducation politique sur la vie morale des individus. En effet, s'il arrivait que l'enseignement de vertus civiques modestes donne lieu chez certains à l'adoption de vertus civiques robustes, cela se ferait sans aucun *imperium*, et les conséquences pourraient donc cette fois s'avérer positives. L'erreur de Maynor est de conclure qu'il faut absolument provoquer l'adoption de ces vertus robustes.

Au terme de cette analyse émerge donc ce qui constitue le problème posé par l'éducation civique à la théorie républicaine moderne. L'idéal de non-domination semble favoriser l'exercice non seulement de ce qu'il a été convenu d'appeler des vertus civiques modestes, nécessaires au bon fonctionnement des institutions républicaines, mais aussi de vertus civiques robustes, lesquelles participent à la création de rapports sociaux plus égalitaires. On peut penser en effet que la liberté serait maximisée si tous les citoyens, ou du moins une majorité d'entre eux, adoptaient des tels comportements par eux-mêmes. Cependant, chercher à inculquer les vertus robustes aux individus grâce à l'éducation risque de générer une autre domination, plus dangereuse encore, celle de l'État. On provoquerait alors des effets opposés à ceux que l'on souhaite, sans compter qu'en s'éloignant autant du principe moderne de neutralité de l'État, le projet républicain pourrait alors générer chez les citoyens de l'hostilité plutôt qu'un engagement sincère pour sa réussite.

Mais il faut noter surtout qu'il ne s'agit pas là d'abandonner l'idéal moral républicain, de se résigner à accepter la réalité politique inhospitalière à la justice. Il s'agit plutôt de s'interroger sur les meilleurs moyens de se rapprocher de cet idéal, sans présumer que l'on

n'y parviendra nécessairement, mais sans pour autant y renoncer. On touche alors à l'originalité de la pensée républicaine par rapport au libéralisme, mais cette question doit encore être approfondie.

### Conclusion

On pourrait croire ne pas avoir vraiment progressé depuis le début de ce chapitre. Le débat entre Pettit et Maynor a montré d'une manière plus analytique ce que l'on peut lire entre les lignes chez Rousseau : le principe même qui justifie une éducation publique du citoyen dans une république bien ordonnée, à savoir la liberté comme non-domination, requiert cette fois dans une république non idéale l'abandon partiel de cet effort éducatif. Dans la perspective de Rousseau, on comprend que ce que vise l'éducation publique, soit l'enseignement de la vertu civique, est rendu pratiquement impossible par la corruption, qui a déjà gagné toute la société. Cette conclusion n'est-elle pas la même que celle du premier chapitre ? Dans les deux cas, le problème semble reposer au final sur l'impossibilité de dépasser l'« égoïsme » des individus pour leur faire adopter un point de vue décentré. Faut-il donc se ranger à l'argument de Laden qui identifiait le problème de la vertu dans la tradition républicaine (au prise avec la corruption) au problème de la stabilité dans le libéralisme politique (au prise avec le « caractère déraisonnable » ou *"unreasonableness"* des citoyens).

Pour Laden, la différence principale demeure la réponse proposé par les deux théories : alors que les républicains privilégieraient des mesures actives de l'État pour encourager la vertu, Rawls ferait confiance aux bons effets des mécanismes institutionnels pour générer l'adhésion des citoyens à l'idéal libéral de justice. Or, il est maintenant évident que les choses ne sont pas si simples, alors qu'à la fois les libéraux politiques investissent le domaine de l'éducation civique pour suppléer aux manques du « système » (chapitre I), et que Rousseau se refuse à employer la force de l'État pour « modeler » les citoyens (chapitre II). Si l'on veut montrer que l'une ou l'autre des théories offre la possibilité d'une résolution plus satisfaisante au problème de l'éducation civique, il faudra donc chercher les raisons ailleurs. C'est ce que je ferai au chapitre suivant.

Mais tout d'abord, et en guise de conclusion, je voudrais préciser ce qui m'apparaît être l'avancée de ce chapitre. On se rappelle que le dilemme libéral reposait sur la

contradiction entre l'idéal libéral de justice et la liberté réelle des individus, ce qui rendait la stabilité théorique et pratique problématique, et forçait l'adoption de compromis plus ou moins satisfaisants. Or, la reformulation du dilemme de l'éducation civique en termes républicains modifie quelque peu la nature de ce problème. Il ne repose plus sur une contradiction proprement dite, mais simplement sur une double perspective sur la liberté : par rapport à autrui (*dominium*) et par rapport à l'État (*imperium*). Évidemment, cette modification ne change en rien l'ampleur du problème. Comme l'explique le *Discours sur l'économie politique*, il faut transformer la légalité, ou simple conformité des comportements à la loi, en relation morale qui s'enracine dans la volonté même, de sorte que l'individu veuille l'intérêt commun, qu'il n'ait plus à se partager entre l'intérêt particulier et l'intérêt commun.

Mais on voit alors à quel point l'éducation civique ne peut se permettre de faire violence à la volonté particulière, sous peine de perdre tout son sens en retombant dans une logique de simple obéissance à la loi, loin de son respect ou de son amour. Lois et mœurs doivent aller de pair, il faut que tous veuillent l'intérêt commun sans y être contraints, car sinon le lien social n'existe plus. En effet, la répression et les sanctions sont incapables de susciter de l'amour pour la vertu, puisqu'elles ne s'adressent qu'aux actions, et non à la volonté : « Si chacun recherche son intérêt propre, la loi étant chargée de ramener la volonté par contrainte au bien commun, il subsistera toujours un antagonisme et une contradiction entre les devoirs et l'existence individuelle » (Lepan 2002, 143).

Le sentiment patriotique ne peut être inconditionnel, sous peine de reconduire à un sacrifice inacceptable aux yeux de Rousseau. Les dispositions civiques ne peuvent exister que si l'État est réellement la chose de tous, et si chacun a une expérience partagée des bienfaits de l'association civile. Il y a une relation réciproque entre le citoyen et l'État : « le tout n'a pas de valeur en soi, il serait absurde que les droits des individus soient sacrifiés à la survie de l'ordre, alors que la fonction de ce dernier est précisément de leur assurer sûreté et liberté » (Lepan 2002, 150 ; voir aussi Spitz 1995, 435-436). Or, l'État n'est pas réellement la chose de tous. Toute la question est bien sûr de savoir si cette analyse sonne le glas de toute tentative éducatrice dans les sociétés modernes, où si l'espoir demeure de former des citoyens.

Le chapitre suivant vise entre autres à expliquer comment Rousseau entend malgré tout cultiver cet espoir. On verra que la problématisation de Rousseau en termes de

corruption, plutôt qu'en termes de stabilité, ouvre une piste de solution pour espérer sortir de ce dilemme. Il est en effet beaucoup plus significatif que ne le croit Laden de présenter le problème de la vertu d'un point de vue négatif – le problème de la *corruption* – plutôt que d'un point de vue positif – le problème de la *stabilité*. Cela laisse croire, et c'est précisément la piste que j'explorerai, que la nature est pour la tradition républicaine beaucoup plus accommodante envers la vertu que pour la tradition libérale, et même libérale politique, que le patriotisme pourrait n'être pas un renoncement à soi, un amour désintéressé pour sa communauté, ne pas impliquer de déchirement, mais au contraire l'accord de la volonté particulière à la volonté générale, et donc l'éducation civique possible malgré tout, comme une action négative sur les sources de corruption : « Le patriotisme selon Rousseau s'appuie sur les sentiments naturels primordiaux, il représente un rapport affectif entre concitoyens, rapport médiatisé par la loi et convergeant dans l'intérêt commun. Non immédiat, il ne conduit cependant pas à une perversion des sentiments naturels » (Lepan 2002, 152).

Enfin, l'autre originalité rousseauiste à laquelle il faudra s'intéresser relève de l'attention que Rousseau porte aux sentiments plutôt qu'à la raison. Pour Rousseau, la vertu comme amour de l'intérêt commun ne s'obtient pas par la seule démonstration de notre intérêt bien compris : les hommes deviennent citoyens par leurs inclinations, non par la raison : « Qui ne tient que par son profit à sa promesse n'est guères plus lié que s'il n'eut rien promis » (*Émile*, O.C. IV, 334n). Socrate possède de la vertu par raison, mais la raison est rarement active par elle-même, et son message est de portée limitée, alors que le héros possède l'enthousiasme qui le rend prêt à donner sa vie. Rousseau souligne la différence entre la réflexion, qui pourra peut-être définir un impératif moral abstrait, et l'action concrète, qui rend sensible au bien et fait aimer la vertu :

Un digne élève de Socrate serait le plus vertueux de ses contemporains ; un digne émule de Caton en serait le plus grand. La vertu du premier ferait son bonheur, le second chercherait son bonheur dans celui de tous. Nous serions instruits par l'un et conduits par l'autre, et cela seul déciderait de la préférence : car on n'a jamais fait un peuple de sages, mais il n'est pas impossible de rendre un peuple heureux (*Discours sur l'économie politique*, O.C. III, 255).

L'espoir de Rousseau, s'il doit en demeurer un, consiste à donner à l'amour de soi, passion fondamentale, une autre base que l'individu, de sorte que le citoyen éprouve un sentiment d'appartenance au tout dont il est membre, et qu'il n'éprouve pas de contradiction entre ses penchants égoïstes et ses devoirs civiques. L'éducation civique devra donc

prendre la forme surtout d'un travail sur les sentiments, et en particulier le désir de justice ou « amour de l'égalité ».



### III – L'ORIGINALITÉ RÉPUBLICAINE

Quelle différence y a-t-il entre le dilemme libéral (l'impossibilité de garantir la stabilité) et le dilemme républicain (l'impossibilité d'éviter complètement la corruption) ? Je souhaite ici montrer que cette différence concerne avant tout la manière d'aborder le rapport à l'idéal : les libéraux politiques renoncent en fin de compte à leur idéal et se contentent de ce qu'ils croient être la réalité, alors que Rousseau montre que le choix porte plutôt sur deux façons de concevoir la réalité.

Pour les libéraux politiques, en effet, se rapprocher de la justice et ainsi augmenter l'union politique requiert de diminuer la virulence des passions particularistes et donc combattre les tendances « naturelles » des êtres humains. Leur pensée conserve ainsi plus ou moins implicitement une certaine dimension hobbesienne : les hommes sont naturellement égoïstes, ils tendent à se confronter les uns aux autres afin de satisfaire chacun leurs désirs au détriment des autres (Spitz 1995, 419-420). Pour Hobbes, la politique doit se déduire à partir du seul égoïsme, ce qui rend l'idée d'éducation à la vertu absurde. Et même si la plupart des libéraux ne conçoivent l'égoïsme que comme une composante de la nature humaine, partagée entre des dispositions sociales et bienveillantes d'une part, et des inclinations privées et intéressées d'autre part, il demeure pour eux que cette éducation fait nécessairement violence à l'existence humaine naturelle.

Comment le souligne Thomas Nagel (1994), la tension entre un égalitarisme public et impersonnel et une incitation à poursuivre des objectifs personnels est une source d'instabilité pour le libéralisme politique. Certes, la contrainte qu'exerce le raisonnable sur le rationnel, en exprimant la priorité du juste sur le bien, offre une solution au conflit entre l'impartialité et l'intérêt (Chantrel 2002), mais dans la mesure où l'on admet que le raisonnable n'est pas naturel, l'antagonisme demeure possible entre l'éducation civique fondée sur le devoir et les sentiments intéressés. La meilleure chose qu'il soit à la fois possible et justifiée de faire, dans cette perspective, c'est mettre les hommes dans des conditions institutionnelles telles que leurs passions dominatrices soient limitées les unes par les autres, grâce à des dispositifs par lesquels « le pouvoir arrête le pouvoir ».

Mais on abandonne alors l'idéal du raisonnable pour se contenter du rationnel. La vertu civique relève alors au mieux de l'intérêt bien entendu mais jamais de la moralité publique, le respect des droits d'autrui est surtout le produit d'un calcul d'intérêt, et rarement

un devoir fondé sur la justice (Renaut 2005, 136-144). Rarement les hommes ne se poseront la question de ce qui est conforme au bien commun, mais seulement la question de ce qui conduit à leur propre bien, et l'ordre politique se limitera à la neutralisation réciproque des appétits de pouvoir, sans viser leur élimination au profit de l'équité et de la légitimité. Ainsi, Galston renonce finalement à la justice : « Political pluralism serves as a barrier against the greatest preventable evils of human life, but it pursues, at most, a partial rather than comprehensive good » (Galston 2005, 41-42). Et que d'autres libéraux politiques (par exemple, Macedo) reconnaissent l'insuffisance de tels mécanismes institutionnels ne change rien au fait que leur anthropologie les ramène inévitablement vers ce genre de solution, comme le démontre le premier chapitre.

Or, Rousseau fait une tout autre hypothèse, qui lui permet d'explorer une voie alternative dans l'histoire de la pensée politique moderne, une voie proprement républicaine. L'œuvre de Rousseau est traversée par le souci de démontrer qu'il est possible de donner sens à la réalité des sociétés humaines sans présupposer que les passions de domination soient naturelles. Pas au sens où il existerait des sociétés réelles exemptes de domination, mais au sens où ces sociétés, bien qu'elles aient souvent pour origine des rapports de force, n'ont pas pour autant comme fondement des relations de pouvoir, mais une liberté vertueuse pervertie par ces sociétés mêmes : « Le principe fondamental de toute morale, sur lequel j'ai raisonné dans tous mes écrits et que j'ai développé dans [*l'Émile*] avec toute la clarté dont j'étais capable est que l'homme est un être naturellement bon, aimant la justice et l'ordre ; qu'il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain et que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits » (*Lettre à C. de Beaumont*, O.C. IV, 935).

Comme le montre Luc Vincenti dans *L'individu et la République* (2001), Rousseau déconstruit l'anthropologie de ses contemporains en montrant que la division de la société en individus s'opposant est le fruit des accidents de l'histoire, apparition de l'amour-propre tout d'abord et développement de la propriété ensuite. Rousseau ne nie pas l'individualité (au profit d'une vision organique de la société, par exemple), car il définit la nature humaine à partir du comportement individuel, en y soulignant la primauté de l'amour de soi. Comme les libéraux politiques, il cherche les sources possibles d'un individualisme non égoïste, mais à l'inverse de ces derniers, il trouve cette source dans la nature plutôt que dans la culture. C'est d'ailleurs cette caractéristique qui lui permet de garder espoir en la vertu : si

l'amour de soi dégénère le plus souvent en un repli sur soi, il peut aussi permettre l'existence au sein d'un plus grand tout, permettre la citoyenneté.

Mais cela nécessite la mise en place des conditions de possibilité d'une éducation domestique négative, c'est-à-dire d'un art de préserver et de cultiver la disposition primitive à la vertu. Ce chapitre vise à éclairer le sens de cette idée fondamentale, et à définir ses conséquences possibles en ce qui a trait au problème de l'éducation civique. Je m'attarderai d'abord au traitement de la question proposé par Rousseau dans l'*Émile*, qui redéfinit le rapport entre nature et culture en ce qui a trait à la vertu civique (A). J'analyserai ensuite la portée de cette solution originale, en insistant sur ce qu'elle remet en question dans le débat contemporain (B).

### A. Nature et vertu civique

Rousseau n'est-il qu'un observateur résigné de l'égoïsme dans les sociétés modernes ? Ce serait là négliger le développement possible de la conscience morale à partir de la pitié et de l'amour de soi auquel Rousseau s'attarde au livre IV de l'*Émile*. Ce passage majeur doit permettre à Rousseau de retrouver un fondement affectif pour la justice. Il s'agit plus précisément de montrer comment la bonté naturelle de l'homme « sauvage » peut se préserver dans la société et se transformer en bonté morale chez l'homme conscient et socialisé. Rousseau serait ainsi bel et bien parvenu à démontrer la possibilité pour l'amour de soi d'être universalisé dans son objet, sans pour autant cesser d'être un sentiment individualisé dans son sujet, ce qui paverait la voie à une éducation civique *naturelle*. Or, loin de s'attarder à cette incontournable tentative de concilier l'individu et la société, de nombreux commentateurs libéraux, empêtrés dans leur schème de pensée, y voient plutôt la consécration du déchirement de l'être humain entre la « solitude naturelle » et la « communauté morale », et donc de l'irréductibilité de l'antagonisme entre la liberté individuelle et l'éducation civique. Voyons comment une lecture plus complète de l'œuvre rousseauiste est en mesure de corriger cette perception, et ensuite de faire progresser le débat.

Selon Rousseau, la pitié s'inscrit dans la sensibilité naturelle de l'individu devant la souffrance et constitue avec l'amour de soi l'un des deux principes « antérieurs à la raison » qui commandent directement l'homme naturel. Ce sentiment est par ailleurs l'un des seuls

vestiges de la bonté originelle que conserverait l'homme civilisé. En fait, Rousseau définit d'abord la pitié, dans le *Discours sur l'inégalité*, comme une sorte d'instinct, presque animal, permettant de maintenir l'ordre naturel de l'état de nature. Bien que chacun vive une vie complètement individuelle, ne se préoccupant que de sa propre survie, la pitié rend possible cette vie même à l'échelle de l'espèce, car elle constitue en quelque sorte un frein naturel à cet amour de soi qui motive le comportement des individus. Ce contrepois demeure cependant entièrement négatif, en ce qu'il ne pousse pas chacun à aider son semblable, qu'il ne reconnaît d'ailleurs pas encore sciemment comme tel, mais lui évite seulement de faire trop de mal « en passant » : « Fais ton bien avec le moindre mal d'autrui qu'il est possible » (*Discours sur l'origine de l'inégalité*, O.C. III, 156). On en est encore en effet qu'au stade du rapport préconscient à autrui.

Une autre dimension de la pitié apparaît cependant en filigrane, puis plus explicitement dans l'analyse de Rousseau : la pitié « qui, dans l'état de nature, tient lieu de lois, de mœurs, et de vertu » (O.C. III, 156) sert par la suite à fonder les lois, les mœurs et la vertu de la société, car sa dynamique contribue à développer chez l'homme naturel, qui aura entre temps acquis l'usage de la parole, de la raison et de l'imagination, les qualités sociales assurant la cohésion de la communauté, c'est-à-dire la sympathie et la bienveillance envers ceux qu'il peut maintenant reconnaître comme ses semblables. Le refus de voir souffrir un être semblable à soi fonderait ainsi la *possibilité* d'un lien social. Cette possibilité est cependant contestée par plusieurs libéraux, lesquels évoquent deux arguments principaux.

D'aucuns voient d'abord entre la pitié « instinctive », si fondamentale qu'on l'attribue même parfois aux animaux, et la pitié « sociale », essentiellement humaine car supposant la raison et l'imagination, une contradiction insurmontable qui les amènent à rejeter cette seconde définition. John Charvet (1974), par exemple, y voit la manifestation de deux exigences opposées pour l'individu, qui devrait d'une part se garder de tenir compte d'autrui pour ne pas s'aliéner, et d'autre part prendre justement en considération autrui pour assurer la cohésion sociale.

Or, comme le note avec justesse Mira Morgenstern, la conception rousseauiste de la pitié sociale semble malgré tout pouvoir reposer sur sa conception de la pitié instinctive, dans la mesure où l'on considère que celle-ci apporte d'emblée un élément de moralité dans la vie humaine, l'individu étant amené par elle à assurer non seulement sa propre survie,

mais aussi la survie de toute l'espèce humaine (Morgenstern 1996, 60). Il faudrait alors considérer la pitié sociale comme ce que serait devenue la pitié instinctive chez l'homme naturelle à la suite du développement de ses facultés, puis de son entrée en société. Morgenstern parle en ce sens plutôt de pitié « immanente » et de pitié « active » : « If the first version of pity enables society to survive, the second one allows it to flourish. On both the textual and logical levels, Rousseau's two presentations of pity are reconcilable and even mutually enhancing » (Morgenstern 1996, 63).

La plupart des critiques admettent d'ailleurs cette idée, mais elles n'en invoquent pas moins cet autre argument pour réfuter la possibilité d'un lien social fondé sur le sentiment de pitié : tout aussi complexe soit celui-ci, l'analyse de Rousseau montrerait en fait qu'il est perverti en cours de route, et qu'il ne pourrait donc pas en fin de compte réaliser ce à quoi l'on pouvait s'attendre de lui. On retrouverait ici en fait le problème de la corruption rencontré précédemment. En d'autres mots, la pitié naturelle – qu'elle soit encore « instinctuelle » ou devenue « sociale » – *laissée à elle-même* ne pourrait jamais assurer les bases d'une communauté juste et solidaire. Il vaudrait mieux rejeter complètement les sentiments naturels du domaine politique, étant donné outre son incapacité à promouvoir l'égalité son caractère essentiellement négatif.

Richard Boyd (2004), par exemple, examine les « tares de la pitié » (*"pathologies of pity"*) dans le système rousseauiste afin de remettre en question l'idée voulant que la pitié est un sentiment agréable qui, produit par la reconnaissance de leur nature commune, mènerait éventuellement l'individu à la communion avec ses semblables. Au contraire, la pitié reposerait inexorablement sur un sentiment de différence, serait nourri par l'aversion devant la souffrance et serait plus à même de produire un monde de « spectateurs désengagés » (*"reluctant spectators"*) qu'un monde de bon samaritains toujours prêts à aider les autres. Conférer au sentiment de pitié un rôle central dans une théorie de la démocratie s'avérerait donc selon Boyd plutôt contreproductif. Cette thèse repose sur deux arguments principaux.

D'abord, la pitié ne pourrait encourager l'action volontaire requise par la démocratie, étant un sentiment essentiellement négatif : « Like contemporary liberalism, Rousseauian pity is negatively oriented [...], non-perfectionist [...], and seemingly indifferent if not directly hostile to the higher aspirations of community and shared purposes » (Boyd 2004, 537). On reconnaît ici la « pitié immanente » qui n'exige que de faire son bien avec le

moindre mal d'autrui qu'il est possible, et en ce sens le sentiment de pitié ne peut effectivement pas combler les attentes, car il s'avère presque « libéral ». S'il n'est pas tout à fait libéral, c'est qu'il ne promouvrait pas, et c'est là le second argument de Boyd, une véritable égalité morale.

En effet, la pitié reposerait en fin de compte davantage sur une différenciation d'avec autrui que sur une identification à lui : « Even if the initial recognition of another reveals the universal sympathy we all share as sensible beings, the next and inevitable recognition must be that everything else that constitutes that self is conventional, particular, and alien » (Boyd 2004, 536). Et l'on reconnaît cette fois la conception de la « pitié active » pervertie inévitablement chez l'homme moderne. Il ne resterait donc plus qu'à s'en remettre à une rationalisation abstraite de la pitié, qui n'aurait alors en fait plus rien à voir avec le sentiment décrit par Rousseau, et donc à reconnaître que : « Citizenship in large part rests on a suppression of the natural, including most notably that natural faculty of pity » (Boyd 2004, 538).

Or, cette lecture de Rousseau mettant de l'avant une conception de la pitié comme sentiment « en friche » ne permet pas de saisir tout l'apport de Rousseau au débat sur le rôle politique du sentiment. Les transformations de la pitié n'apparaissent pas inéluctables, et en cela Rousseau voit la possibilité d'intervenir pour assurer son développement moral. Ainsi, son analyse de la pitié révélerait non seulement le problème de l'homme moderne, mais aussi sa solution possible. Si, alors que la pitié apparaît de moins en moins comme un instinct animal et de plus en plus comme une qualité sociale en passant de l'état de nature à la société, ce développement peut être l'objet de multiples déviations, il convient néanmoins de retenir la possibilité d'éviter ces perversions et d'assurer un développement naturel et harmonieux, grâce à l'éducation. Mais une éducation particulière : essentielle négative et affective.

En fait, Boyd démontre finalement ce que Rousseau admettait en fait d'emblée, soit l'impossibilité de revenir au sentiment naturel : « Celui qui, dans l'ordre civil, veut conserver la primauté des sentiments de la nature ne sait ce qu'il veut. Toujours en contradiction avec lui-même, toujours flottant entre ses penchants et ses devoirs, il ne sera jamais ni homme ni citoyen ; il ne sera bon ni pour lui ni pour les autres » (*Émile*, O.C. IV, 249-250). Il ne s'agit donc pas pour Rousseau de s'en remettre simplement à « l'éducation de la nature », plus souvent qu'autrement pervertie dans le cadre de la vie en société, ni

pour autant à la seule éducation civique au sens classique, incompatible avec les valeurs modernes : « L'institution publique n'existe plus, et ne peut plus exister, parce qu'où il n'y a plus de patrie, il ne peut plus y avoir de citoyens. Ces deux mots, patrie et citoyen, doivent être effacés des langues modernes » (*Émile*, O.C. IV, 250).

C'est à ce conflit des fins de l'éducation que tentent d'apporter une réponse le livre IV de l'*Émile*, en poursuivant la thèse de l'éducation naturelle, de l'instruction de l'homme selon sa nature, dans le sens de sa compatibilité avec l'ordre civil. Car si l'éducation naturelle doit se fonder sur un système de fins internes à l'individu, système qui constitue précisément la « nature » de l'homme, il peut sembler difficile de réaliser cette éducation naturelle dans une société impliquant un ordre de finalité radicalement différent de celui de la nature. C'est pourtant le pari du projet de Rousseau dans l'*Émile*, dont je souhaite maintenant présenter les grandes lignes.

#### *Émile, traité d'éducation civique*

L'objectif de l'éducation naturelle est de s'assurer que les caractéristiques acquises par un individu demeurent en accord avec ses caractéristiques naturelles, sinon qu'elles soient dans la continuité de celles-ci du moins qu'elles ne soient pas en contradiction avec elles. Il ne s'agit pas à proprement parler de réaliser sa nature originelle, celle du *Discours sur l'inégalité*, mais de collaborer avec elle pour former un « naturel civilisé », pour développer ses « dispositions primitives » (*Émile*, O.C. IV, 248) et empêcher qu'elles se corrompent. Laurence D. Cooper (1999) offre en ce sens une lecture précise du rapport complexe entre nature et culture chez Rousseau, que je résumerai ici en trois points.

D'abord, la nature n'est pas un principe originel qui a cédé sa place à l'histoire, elle demeure présente au cœur de l'être civilisé, et ce pas seulement dans sa dimension physiologique, mais aussi dans sa dimension sociale, à travers la conscience morale : « To be sure, history is enormously important. It can utterly overwhelm nature, in the sense that acquired passions can easily make people deaf to nature's voice. [...] But nature *does* persist within us. And it does retain a measure of autonomy: its core is untouched by history and circumstance » (Cooper 1999, 9). Néanmoins, la nature ne constitue pas pour autant un guide moral exhaustif, mais un principe général qui détermine davantage l'approche de

l'individu aux objets que ses gestes eux-mêmes : « Conscience may not dictate all that one should do in life, but it can inform all that one *is* » (Cooper 1999, 10).

Enfin, la nature n'en est pas moins une force effective, et non pas seulement un principe formel, une norme idéale à laquelle la conscience morale, ici dénaturalisée, tenterait de se conformer. En effet, une telle conception accorderait une préséance injustifiée à la définition minimale de la nature du *Discours sur l'inégalité* : « The savage is the primary incarnation of naturalness [...]. But there is also a distinctive, substantive component to post-state-of-nature naturalness - namely, conscience » (Cooper 1999, 11). En somme, tout en reconnaissant une bonté originelle chez l'être humain dans l'état de nature, Rousseau aurait compris que cela était trop peu pour servir de standard et défendu alors l'idée de « l'homme naturel vivant dans l'État de société », notamment dans l'*Émile* (O.C. IV, 483). Cooper démontre en ce sens qu'il y a une place chez Rousseau, entre le retour à l'état de nature et la fondation d'une nouvelle Cité antique, pour une véritable alternative. Mais pour que la conscience morale se manifeste et puisse sublimer le sentiment de pitié, il faut assurer à l'individu une éducation naturelle.

Comme le note Morgenstern, c'est l'imagination qui sert de catalyseur pour la pitié, mais elle peut aussi participer à la pervertir. D'autre part, la pitié ne semble pas suffisante pour assurer d'emblée la cohésion sociale, car elle ne réussit pas à faire le pont entre ne pas vouloir qu'autrui souffre et vouloir activement son bien : « While the imagination actualizes pity into concrete manifestations of social cooperation, these actions may not always operate in the most positive manner. [...] Although pity is necessary for the existence of benevolence and justice, the mere existence of pity alone does not guarantee that justice will be served » (Morgenstern 1996, 63). Le sentiment de pitié doit donc être dépassé, grâce à un travail sur l'imagination, afin d'engendrer un sentiment plus général d'humanité, formant un lien véritable entre les individus.

Ce travail suppose que tout n'est pas joué dès le départ, c'est-à-dire que la détermination morale de l'homme n'est aucunement donnée une fois pour toutes. Si l'homme est bon naturellement, c'est justement par rapport à l'ordre naturel, alors qu'il faut maintenant que cette bonté naturelle se transforme, tout en conservant son principe, en bonté *morale* chez l'homme conscient et socialisé. Dans un premier temps, l'éducation doit faire en sorte d'éviter que les pratiques sociales ruinent ces dispositions primitives : « Si votre élève était seul, vous n'auriez rien à faire ; mais tout ce qui l'environne enflamme son



imagination. Le torrent des préjugés l'entraîne : pour le retenir, il faut le pousser en sens contraire » (*O.C.* IV, 500). Ce qu'il faut éviter précisément, c'est que l'amour de soi dégénère en amour-propre avec la complicité de la pitié et de l'imagination.

Il faut surmonter cette contradiction dès le départ, c'est-à-dire dès l'apparition de la puberté, du désir sexuel et de l'amitié. L'adolescent est alors le sujet d'une intériorisation inévitable du rapport à autrui, jusque-là entièrement externe. Ce n'est qu'une fois le rapport moral à autrui ainsi rendu possible que la pitié, sentiment naturel, peut devenir consciente d'elle-même, et participer à la formation d'un véritable attachement *moral* à autrui pour lui-même, en donnant au nouveau sentiment ainsi généré un contenu affectif. Mais c'est aussi parce qu'avec sa sensibilité morale s'est ouvert en lui l'espace intérieur de la conscience de soi que le jeune homme offre ainsi une prise à l'imagination, et éventuellement à l'illusion, lorsque celle-là s'écarte de l'ordre naturel des sentiments. Il ne s'agit pas ici de la condamner, mais d'en neutraliser l'effet par ses propres moyens.

Cette « sagesse dans l'usage des passions » est résumée en deux points par Rousseau : « 1. sentir les vrais rapports de l'homme tant dans l'espèce que dans l'individu. 2. ordonner toutes les affections de l'âme selon ces rapports » (*O.C.* IV, 501). L'éducation aura donc pour norme les « pas » successifs des sentiments naturels, et pour instruments les spectacles les plus propres à maintenir l'imagination du jeune homme dans cet ordre, ainsi qu'à faire naître en lui par réflexion les sentiments, mais aussi les notions de la moralité<sup>13</sup>. Toute une série de métamorphoses feront de la pitié, sentiment d'abord purement individuel, le fondement de l'acquisition et de la pratique des vertus sociales, culminant dans la justice. C'est ici que l'individu naturel doit tirer de lui de quoi se réconcilier avec la société, c'est ici que les principes moraux doivent être mis en œuvre comme tels dans une conscience individuelle.

Néanmoins, ce processus ne va pas nécessairement de soi. Émile pourrait, par exemple, être insensibilisé par les spectacles qu'on lui présente, il pourrait aussi développer un sentiment d'arrogance à l'égard des infortunés, en se comparant à eux. Rousseau conçoit en effet la pitié, telle qu'elle se manifeste chez l'être humain socialisé, d'abord et avant tout comme un acte de jugement, qui implique la capacité de s'imaginer être à la place d'autrui. Il faut admettre en ce sens que le sentiment de pitié concerne en fin de

<sup>13</sup> Pour une présentation détaillée de ce processus logique, philosophique et pédagogique, voir Worms (2001).

compte autant sinon plus celui qui est sujet de pitié que celui qui en est l'objet : « The action of the imagination itself is not merely feeling *for* the other person, but is described more precisely by Rousseau as the act of feeling *oneself* in one's fellow man » (Morgenstern 1996, 68). Faut-il pour autant admettre les conclusions de Boyd, voulant que la pitié ne peut permettre la socialisation de l'individu ni générer un attachement pour ses semblables ? Deux remarques s'imposent à ce propos.

D'abord, le fait que la pitié maintienne une distance entre les individus ne constitue pas un défaut pour Rousseau, car il ne souhaite pas que tous se fondent dans la société : la pitié est à l'origine du lien social et non pas de l'oubli de soi. C'est d'ailleurs la différence constatée entre la souffrance d'autrui et son plaisir personnel qui génère la réflexion chez l'adolescent, et donc éventuellement la conscience morale : « Ce n'est pas tant ce qu'il voit, que son retour sur ce qu'il a vu, qui détermine le jugement qu'il en porte » (*O.C.* IV, 517). Et la distance par rapport à autrui n'est pas d'abord ressentie comme une inégalité, bien au contraire, car le plaisir de ne pas souffrir n'est privilège que sur le fond d'une égalité, chacun se sachant exposé à la même condition. Il ne s'agit donc ni d'une identification complète avec autrui niant l'individualité, ni d'une indifférence radicale, mais plutôt d'une identification abstraite, morale, reposant sur le sentiment de partager avec autrui un destin commun.

Aussi, que la pitié ne soit pas suffisante en elle-même pour assurer la cohésion sociale et un attachement permanent pour autrui va de soi pour Rousseau, qui ne la décrit toujours qu'en relation avec l'amour de soi : la solution ne peut passer que par l'alliance de ces deux sentiments naturels et éventuellement moraux. En effet, si la pitié peut être corrompue par l'amour-propre, lui-même effet de la corruption souvent inévitable de l'amour de soi, elle peut aussi participer à le convertir en vertu. En fait, Rousseau admet d'emblée la possibilité d'un détournement égoïste de la pitié : « Mon Émile n'ayant jusqu'à présent regardé que lui-même, le premier regard qu'il jette sur ses semblables le porte à se comparer avec eux ; et le premier sentiment qu'excite en lui cette comparaison est de désirer la première place » (*O.C.* IV, 523). De plus, le spectacle de l'inégalité régnant dans la société produit presque nécessairement un désir de distinction, et l'amour-propre ne peut pas vraiment être empêché.

Il s'agit alors de relever le défi de l'amour-propre au moyen de la pitié : « Étendons l'amour-propre sur les autres êtres, nous le transformerons en vertu, et il n'y a point de

cœur d'homme dans lequel cette vertu n'ait sa racine » (*O.C.* IV, 547). Comme le note Cooper, la vertu dont il est question ici pourrait être la bienveillance, qui est en quelque sorte une pitié rationalisée et généralisée : « Pity itself, being an expression of *amour de soi*, is an instance of goodness rather than virtue. But with the help of *amour-propre*, pity can be transformed - can be rationalized and generalized (that is, moralized) - into beneficence » (Cooper 1999, 125). En fait, la contradiction entre l'amour-propre et la pitié, pour être surmontée, doit l'être par un seul et même moyen, celui d'une commune universalisation rationnelle, qui ne perde pourtant pas son fondement affectif. Il s'agit en effet d'élargir la portée de ces passions le plus possible, de l'individu à autrui. Elles pourront alors se concilier et fonder l'unité du sujet moral, et ce pour le bien et d'Émile et de ses semblables, comme l'explique Morgenstern : « With less importance placed upon the individual, Emile will have less reason to glorify his own exercise of pity, which will lead to the reduction of this own *amour-propre* and arrogance. In addition, more real good will be accomplished for humanity as a whole, since more people will be the beneficiaries of pity » (Morgenstern 1996, 71).

Mais comment étendre l'amour-propre à autrui ? Le principe est présenté brièvement par Rousseau, mais mérite tout de même d'être souligné. Il s'agit de transformer la pitié ressentie devant la souffrance des hommes en désir d'en défendre les intérêts : « Occupez votre élève à toutes les bonnes actions qui sont à sa portée ; que l'intérêt des indigents soit toujours le sien ; qu'il ne les assiste par seulement de sa bourse, mais de ses soins [...] : il ne remplira de sa vie un si noble emploi » (*O.C.* IV, 544). En effet, lorsque l'amour-propre ne consiste plus à vouloir prendre la place d'autrui, mais à valoriser sa propre place, il faut faire agir Émile, pour qu'il s'éprouve lui-même comme un homme parmi les hommes, car plus aucun spectacle ne peut le guérir. Plus précisément, il faut le faire agir, non pas encore librement et pour lui, mais pour l'intérêt d'autrui, toujours dans le but de le faire réfléchir : « Il n'est pas possible que, prenant tant d'intérêt à ses semblables, il n'apprenne de bonne heure à peser et apprécier leurs actions, leurs goûts, leurs plaisirs, et à donner en général une plus juste valeur à ce qui peut contribuer ou nuire au bonheur des hommes » (*O.C.* IV, 547).

Ainsi l'amour-propre, la défense de l'intérêt personnel, est-il mis au service de la pitié, par le passage à l'action sociale, à la défense de l'intérêt commun. Plus encore, l'amour-propre oblige la pitié elle-même à se généraliser, à cesser d'être immédiate. En

prenant en charge non seulement la souffrance mais l'intérêt d'autrui, la pitié doit passer de la simple recherche du bonheur d'un individu singulier à la défense du bonheur de tous, et donc se régler sur un principe d'équité et de justice : « Pour empêcher la pitié de dégénérer en faiblesse, il faut donc la généraliser et l'étendre sur tout le genre humain. Alors on ne s'y livre qu'autant qu'elle est d'accord avec la justice, parce que, de toutes les vertus, la justice est celle qui concourt le plus au bien commun des hommes » (*O.C.* IV, 548).

On n'abandonne cependant pas le sentiment, ni l'amour de soi ni la pitié, en la généralisant ainsi. Rousseau montre comment le passage de la bonté naturelle à la justice est possible grâce à la conciliation des sentiments et de la raison, il retrouve un fondement pour la justice, mais en partant du cœur humain et en la rapportant au bonheur, au bien : « L'amour du genre humain n'est autre chose en nous que l'amour de la justice » (*O.C.* IV, 547). L'éducation naturelle rejoint ici l'ordre politique de l'intérieur, en trouvant dans l'expansion naturelle des sentiments la source du rapport moral à autrui. Il ne s'agit pas d'instruire le jeune homme de politique et d'en faire un citoyen, mais de lui montrer l'effet de l'ordre social sur le bonheur d'autrui, pour lui apprendre à juger moralement l'humanité.

L'éducation produirait ainsi chez chacun un attachement sincère et senti à l'égard de ses semblables, renforçant du même coup la stabilité et la cohésion de la communauté dans son entier. Rousseau a en effet l'impression que la justice bénéficiera de plus de force si elle est fondée sur les sentiments plutôt que sur la raison, car il considère que celle-ci n'est pas un principe d'action fiable, et qu'elle se réduit trop souvent à servir l'égoïsme de l'individu. Les vertus auront un fondement affectif et non pas rationnel : « *Justice* et *bonté* ne sont point seulement des mots abstraits, de purs êtres moraux formés par l'entendement, mais de véritables affections de l'âme éclairée par la raison, et qui ne sont qu'un progrès ordonné de nos affections primitives » (*O.C.* IV, 522-523).

L'éducation civique conserverait donc une place fondamentale dans la pensée rousseauiste, avec pour instruments les spectacles les plus propres à maintenir l'imagination de l'homme dans « l'ordre naturel des passions », tout en faisant naître en lui par réflexion les sentiments moraux. Il existerait bel et bien dans la pensée rousseauiste un développement possible de la pitié comme sentiment moral appelé véritablement à concilier l'individu et la société. Cette conception offre les moyens de répondre à une partie des problèmes soulevés par le dilemme libéral, car la pitié généralisée telle que conçue par Rousseau n'est ni la sympathie égoïste incompatible avec la justice, ni l'universalisation

rationnelle désincarnée. Il ne faut donc pas négliger cette tentative de montrer comment l'éducation morale peut rejoindre l'ordre social et politique de l'intérieur, en retrouvant le fondement de la justice à l'intérieur du sentiment de chacun plutôt que dans une norme philosophique transcendante, tentative qui ferait de l'être humain ni un « sauvage » ni un spartiate, mais tel Émile un « homme naturel vivant dans l'état de société ».

### *Conclusion*

La défense rousseauiste d'une existence possible d'un individu non individualiste qui échapperait à l'égoïsme grâce à l'amour de soi a des conséquences en ce qui concerne le problème de l'éducation civique. Si Rousseau apparaît aux libéraux comme un penseur communautarien, voire totalitaire : un « négateur pur et simple de l'individualité » (Vincenti 2001, 12), c'est parce que l'interprétation libérale récuse *par principe* l'unité de la notion d'individu que Rousseau construit. C'est un point important d'opposition entre le républicanisme et le libéralisme. La condamnation libérale de l'œuvre rousseauiste repose sur un principe rarement remis en question : la préservation de l'individualité première, égoïste, censée résumer l'identité individuelle. Ce principe rend l'idée même d'éducation civique très problématique.

Toute référence à une autre instance que la volonté de l'individu singulier, telle la dimension collective de la liberté qui se manifeste à travers la vertu civique, bien que nécessaire, ne peut être pensée autrement qu'en opposition à la volonté individuelle (Crocker 1995). L'anthropologie libérale, dont l'individu isolé est le premier et le dernier terme, ne permet pas en fin de compte de valoriser la politique autrement que de manière très indirecte, purement instrumentale (voir Galston 2002b). C'est cette contradiction entre l'individu et la communauté politique, posée *a priori*, qui force les libéraux politiques à limiter grandement leurs ambitions civiques, et ce même s'ils savent très bien que cette limitation, loin de permettre le dépassement des égoïsmes, garantit leur pérennité.

En multipliant les sources d'autorité pour protéger les libertés individuelles d'un pouvoir central, le libéralisme tend en effet à « multiplier les sources secondaires mais innombrables de l'oppression » (René De Lacharrière, *Études sur la théorie démocratique*, cité dans Vincenti 2001, 14). Les libéraux préfèrent malgré tout courir ce risque que celui, beaucoup plus dangereux, de l'État omnipotent (Galston 2005, chap. 3). Or, si l'on

abandonne ce présupposé de la pensée libérale, le choix est beaucoup moins évident, ou du moins apparaît-il beaucoup moins radical. Le chapitre précédent a montré que les républicains ne renoncent jamais vraiment à leur projet politique, mais doivent simplement repenser ses modalités d'application pour mieux garantir son succès. Et dans la mesure où l'*Émile* offre en ce sens une piste de solution méritant d'être explorée, on ne peut plus dire que la pensée rousseauiste ne fait que répéter le schéma libéral.

En effet, l'abandon de l'idéal de la démocratie délibérative (Gutmann) au profit d'un *modus vivendi* (Galston) tient fondamentalement à l'impossibilité de reconnaître l'homme (réel) dans le citoyen (idéal). Mais il serait injuste de reporter cette vision sur Rousseau, tel Talmon par exemple, qui présente le rapport entre la volonté individuelle et la loi, en tant que critère objectif, comme une « contradiction » que Rousseau résoudrait en fracturant l'identité individuelle en deux « mois », l'un étant supérieur à l'autre (1966). Or, comme souligne Vincenti : « Rien n'est plus étranger à la pensée rousseauiste que cette fracture, présentant la conscience morale comme une transcendance à laquelle le moi individuel ne pourrait plus que se soumettre. S'il peut paraître y avoir deux "mois", c'est parce que la continuité de l'un à l'autre n'est pas aperçue » (Vincenti 2001, 16). Et c'est cette continuité que voulait souligner ma lecture de l'*Émile*. L'éducation d'Émile décrit un processus qui transforme l'individu, en tenant compte de sa propre identité, en un citoyen qui s'identifie sans contradiction comme une partie d'un tout collectif et dont les efforts tendent entre autres au bien-être de l'État.

La base même de la théorie politique de Rousseau consiste à nier la transcendance du bien commun, à enraciner ce dernier dans l'identité propre de l'individu, entre autres grâce à l'éducation domestique, c'est-à-dire l'éducation qui se fait naturellement, hors de la sphère publique. Il reste cependant à examiner si l'on ne fait pas là simplement que rapporter au niveau de l'éducation domestique les difficultés déjà rencontrées au niveau de l'éducation publique. Si l'éducation publique n'est plus possible dans notre monde corrompu, comment doit-on concevoir exactement le rôle politique de l'éducation domestique ? L'*Émile* n'est-il qu'une démonstration « par l'absurde » de la vanité de tout projet éducatif ? Quelle forme une éducation « à la Émile » pourrait-elle prendre aujourd'hui ? Et d'une manière plus générale : quelle portée peut-on accorder aujourd'hui à cette solution originale ? Ces questions devront être approfondies avant de conclure le débat.

## B. Le pari républicain

L'éducation civique n'est possible, selon la théorie libérale politique elle-même, qu'au prix d'un enseignement exigeant, dont la pratique est difficilement justifiable. Quant à l'éducation civique telle qu'elle serait justifiée par la théorie libérale politique, elle ne peut au mieux que « sauver les meubles » et témoignerait en fait de l'impossibilité de former les citoyens comme ils devraient l'être. Or, la perspective développée par Rousseau dans l'*Émile* permet d'espérer concevoir une éducation civique qui serait à la fois possible et justifiée. Cette éducation serait essentiellement négative et affective, tout en étant orientée vers la justice. Mais cela ne va pas sans difficultés.

Yves Vargas décrit la solution de Rousseau comme « une formidable régression théorique » (2001, 64). En effet, au livre V de l'*Émile*, il est question pour Émile d'aller étudier les peuples d'Europe, afin de préparer l'homme abstrait à devenir citoyen. Le précepteur dit à Émile : « voici les principes universels du droit politique, choisis la nation qui les a adoptés », et il résume en quelques pages les idées du *Contrat social*. Or, aucune nation d'Europe ne répond à ces principes. Pire, tous les peuples d'Europe ont les mêmes mœurs corrompues. Ne trouvant ni gouvernement légitime ni mœurs respectables et distinguables, Émile refuse la politique et la nation, mais le précepteur lui ordonne de vivre là où il est né, parmi ceux qui l'ont côtoyé et au sein des lois qui, bien que mauvaises, l'ont protégé : « Le droit rousseauiste, en refusant tout empirisme, tend vers l'universel, et donc le cosmopolitisme ; et pour combattre ce danger il faut réinstaller un empirisme qui, à son tour, met le droit en difficulté » (Vargas 2001, 65).

Et Vargas n'est pas plus encourageant dans son *Introduction à l'Émile* : « Nous invitons celui qui voudrait désespérer à jamais de l'éducation, à lire les premiers paragraphes d'*Émile* » (Vargas 1995, 7). Il note qu'en faisant dépendre les effets de l'éducation, non d'elle-même, mais de l'environnement de l'homme, Rousseau enlève toute signification à l'idée d'une éducation régénératrice ou naturelle puisqu'une telle éducation supposerait un « état de choses » non dégénéré, qui n'existe pas : « Une éducation qui ne défigure pas l'homme suppose déjà ses buts comme conditions, et ne peut se concevoir qu'en se donnant ce qu'elle veut établir » (Vargas 1995, 8). Vargas en conclut à l'échec inévitable, puisque les hommes font partie de toute éducation, et que les hommes défigurent tout : « L'éducation semble donc être condamnée à la simple théorie, sans prétendre à

quelque application dans la réalité, et le passage de la théorie à la pratique est le lieu de son échec inévitable, inscrit dans sa définition même » (Vargas 1995, 12). Il ne faudrait donc pas confondre l'entreprise théorique de penser un enfant évoluant au milieu des hommes comme un enfant solitaire avec un projet d'éducation pratique.

Il me faut toutefois insister encore une fois pour montrer que cette conclusion n'est pas la bonne. Elle ne peut paraître telle que si l'on s'entête à opposer radicalement « droit rationnel » et « empirisme », « éducation de la nature » et « éducation de l'homme ». Certes, comme le souligne Bachofen, la véritable réalisation des principes rationnels du droit politique consisterait en un mode d'existence du peuple qui lui permettrait d'exercer lui-même sa souveraineté et de se passer de maître, qu'il soit précepteur ou législateur : « Exhiber la "résolution d'être libre" comme la condition essentielle d'une réconciliation du fait et du droit devrait en effet avoir pour conséquence d'exclure toute traduction des principes rationnels en une pragmatique politique, en un art ou une maîtrise qui s'exercerait de haut en bas sur le corps politique » (Bachofen 2002, 250). Mais c'est tout le sens du travail de Rousseau, admirablement analysé par Bachofen, de démontrer comment on peut échapper à ce dilemme.

Les penseurs libéraux partent traditionnellement du principe selon lequel les individus soumis aux lois sont immédiatement, du point de vue de leur existence morale, tout ce qu'ils peuvent être, l'intervention de l'État se réduisant à une action sur les corps et non sur les esprits. Rousseau souligne quant à lui l'existence factuelle d'une influence morale des institutions politiques et des puissances publiques sur les peuples, influence qui produit en permanence ses effets même lorsqu'elle ne constitue pas en elle-même un projet réfléchi : « L'absence, dans le monde moderne, d'une formation civique telle qu'elle *devrait être* pour être conforme aux exigences de la liberté politique ne supprime pas la réalité d'une formation de l'esprit des peuples par les institutions publiques, réalité qui exige donc d'être ré-investie par la raison » (Bachofen 2002, 267).

Et c'est à la lumière de cette problématique qu'il faut comprendre le projet d'*Émile*. Rousseau n'amorce pas sa réflexion en se plaçant d'un point de vue idéal pour ensuite constater la vanité de son projet dans la réalité (Vargas). Au contraire, il se place immédiatement du point de vue non idéal, pour définir une formation morale *différente*, qui rendrait possible le progrès et l'inscription de sa théorie politique dans l'existence politique réelle des hommes sans menacer en même temps les principes de cette théorie.



Deux éléments de solution, qui sont autant de « paradoxes »<sup>14</sup>, m'apparaissent ici particulièrement intéressants : miser sur les sources privées de vertu civique (plutôt que sur l'État) dans le cadre d'une éducation négative visant à empêcher la corruption du désir naturel de justice (1) ; parce qu'on ne peut éviter toute forme de corruption, profiter de l'injustice qui demeure malheureusement présente dans la société et l'État comme catalyseur de vertu civique (plutôt que de miser sur une adhésion à la « justice » du régime) dans le cadre d'une éducation affective faisant de la contestation de l'ordre établi un objet de fierté (2). Je m'arrêterai sur chacun de ces éléments, en cherchant à révéler le sens qu'il faut aujourd'hui leur accorder, grâce entre autres à la confrontation d'interprétations paradigmatiques de l'œuvre rousseauiste, qui ramènent sans cesse au premier plan des perspectives traditionnelles et manquent ainsi l'originalité républicaine de la philosophie rousseauiste.

### *1. Une éducation négative : « Empêchez les vices de naître »*

Il faut selon Rousseau, pour former un peuple uni, que l'on donne à une « multitude » de particuliers son « esprit », un art qui était « le grand art des gouvernements anciens » (*Discours sur l'économie politique*, O.C. III, 252). Il y a bien sûr, dans cet idée d'un *regimen animarum*, matière à nourrir l'interprétation d'une inclination autoritariste de sa pensée (voir Galston 2005, 24-25 ; Macedo 1995a, 309) : « Si les guides du peuple et les puissances publiques s'arrogent le droit de s'immiscer jusque dans les croyances et dans les opinions, que reste-t-il du principe fondamental de la liberté du peuple ? », demande Bachofen (2002, 265).

Le projet d'une institution civique des peuples et le projet éducatif de l'*Émile* doivent cependant se lire non pas comme le projet délirant d'une transformation démiurgique de l'esprit de peuples qui seraient déjà en pleine possession de leur liberté, mais comme une action « négative », en ce qu'elle vise à supprimer ou à affaiblir tout ce qui empêche l'exercice d'une liberté authentique : « Je ne redirai jamais assez que la bonne éducation doit

<sup>14</sup> Bachofen s'appuie sur une analyse du rapport de la pensée politique rousseauiste avec la tradition utopiste pour préciser le sens que Rousseau donne à ses thèses concernant l'art de conduire et d'édifier moralement les peuples : « Celles-ci doivent s'interpréter à la lumière du statut qu'il accorde en général à ses méditations, à savoir de formuler ce qu'il nomme des « paradoxes », des spéculations se donnant pour telles et destinées à exhiber les contradictions de la *doxa*, en disant la vérité du réel malgré et contre ce que la *doxa* préjuge du réel » (Bachofen 2002, 265).

être négative. Empêchez les vices de naître, vous aurez assez fait pour la vertu » (*Considérations sur le gouvernement de Pologne*, O.C. III, 968).

Il est évidemment difficile de donner un contenu positif à une éducation *négative*. Du moins, sa fin est claire : « Empêchez les vices de naître ». On peut penser que, si l'éducation rousseauiste devait aujourd'hui inspirer certaines recommandations, elles seraient de cet ordre : laissez tomber les cours d'éducation à la citoyenneté conçu par l'État et « pour l'État », visant l'enseignement de vertus précises ; cherchez d'abord à instaurer un ordre juste dans l'école afin qu'elle ne soit pas source de corruption et misez ensuite sur l'éducation domestique, comprise comme la formation morale qui a lieu naturellement dans la sphère privée, et plus particulièrement dans la famille. La famille est dans la tradition libérale le symbole du repli sur la sphère privée, et Rousseau ne nie pas cette réalité. Néanmoins, ici comme ailleurs, Rousseau cherche à mettre au jour les potentialités du vécu réel des citoyens plutôt que de définir un modèle idéal de vertu. Il ne s'agit pas ici de croire que la famille est une source de vertu miraculeuse, ni de nier qu'elle puisse être le lieu de grandes injustices, mais simplement de constater que « l'amour de l'égalité » sera beaucoup plus solide s'il est d'abord *vécu* sur le mode d'une culture familiale plutôt que d'être « imposée » par l'école.

Dans une famille en effet, la morale s'incarne dans des pratiques communes marquées par une affection réciproque. On évite ainsi que la morale apparaisse comme un caprice, que l'obligation ait l'aspect de la contrainte. L'enfant obéirait alors seulement par peur du châtiment, et désobéirait à la première occasion. En ce sens, une éducation morale contraignante serait catastrophique sur un plan pédagogique : « On habitue l'enfant aux ordres et aux caprices, à l'arbitraire et au bon vouloir ; on le forme pour un gouvernement despotique. Comment pourrait-il comprendre un jour le sens d'une véritable loi politique, être prêt à assumer une fonction de citoyen, vivre sous une république ? » (De Negroni 1992, 124-125). Le projet rousseauiste est d'ailleurs marqué par une méfiance quant à l'influence des mœurs publiques sur le futur citoyen, dont les appels fréquents à la raison auraient plutôt tendance à générer un repli sur soi égoïste.

Rappelons que la justice est considérée par Rousseau comme un résultat de l'amour de soi et non pas de la raison : « On éprouve la peine du semblable, et on le traite donc avec justice » (Morgenstern 2001, 607). Bien sûr, cette interprétation de la justice provenant de l'amour de soi est controversée. On peut douter que l'utilisation de sa propre peine comme

le baromètre de la justice pour autrui soit le meilleur fondement pour construire un système de justice solide autour de rapports désintéressés. Néanmoins, Rousseau considère le sentiment, quoique subjectif, comme moins enclin à la manipulation égoïste que la raison. Il préfère en quelque sorte une justice imparfaite, mais sincère, à une justice qui se veut objective, mais qui cache en fait le règne d'intérêts particuliers. Ce qui importe, c'est le *désir* de justice, peu importe que l'on ait une conception imprécise de ce qui est juste (on réagira en fait plus souvent devant ce qui est injuste).

Mira Morgenstern (2001) analyse avec précision la nature du sentiment moral chez Rousseau et montre comment l'amour de soi peut servir à la cohésion d'une société sur la base des affects. En créant des rapports émotifs entre les gens, il est capable, s'il est étendu à toute la société, de réaliser une véritable cohésion sociale pour la communauté entière, c'est-à-dire une cohésion qui n'est pas basée sur la rationalité égoïste, mais sur une identification affective avec toute la communauté. En ce sens, Morgenstern note que la famille peut jouer un rôle à la fois positif et négatif dans ce processus d'enracinement de la civilité dans le concept étendu de l'amour de soi : « Rousseau ne sous-estime pas la probabilité que des groupes intermédiaires puissent prétendre à la première manifestation de l'amour de soi étendu et diminuer ainsi le support potentiel qui aurait pu se manifester pour l'État dans son ensemble : l'exemple par excellence, selon Rousseau, en est la famille » (Morgenstern 2001, 608-609). En effet, Rousseau décrit parfois la famille comme une enclave qui accentue la séparation entre chaque individu et le reste de la société, en tournant l'attention de l'individu vers l'intérieur. Lié d'abord et avant tout à sa famille, l'individu tendrait à se concentrer sur ce qui lui appartient exclusivement et personnellement, et qui le différencie de la société dans son ensemble.

Or, dans la mesure où un véritable sens de citoyenneté ne peut se développer que lorsque l'individu prend conscience que son propre bonheur est étroitement lié à celui de ses concitoyens, c'est-à-dire par une certaine identification de l'individu avec l'État, on peut se demander si l'État est justifié de confier à la sphère domestique la formation morale de l'enfant, ou s'il ne serait pas au contraire justifié d'agir contre cette petite société partielle (la famille), pour empêcher qu'elle ne l'emporte inévitablement sur l'État. Cependant, cette intervention ramènerait évidemment à l'avant-plan le problème de l'*imperium* identifié précédemment, et du même coup le dilemme de l'éducation civique.

Mais Rousseau, ici comme à son habitude, évite de se heurter de front à ce dilemme, en redéfinissant les concepts en jeu. Pour que l'éducation civique soit à la fois possible (malgré la famille) et justifiée (malgré l'État), on doit la concevoir autrement, et c'est précisément ce que vise Rousseau en redéfinissant l'éducation de manière négative : « La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur » (*Émile*, O.C. IV, 323). Ainsi, et bien que la famille ne puisse évidemment être laissée à elle-même, la solution rousseauiste consiste à profiter de toutes les sources possibles de vertu, dont la famille, en se gardant bien de trop les « contaminer ». Le choix ne se fait pas entre une éducation idéale et une éducation minimale, mais entre deux manières possibles d'éviter la corruption. Et s'il doit rester un rôle à jouer pour l'école dans l'éducation civique, ce sera celui de garantir en son enclave un environnement le plus possible exempt de domination<sup>15</sup>.

Morgenstern souligne d'ailleurs qu'une lecture soigneuse des textes rousseauistes présente une évaluation plus modérée des liens entre la famille et l'État que ce dont il était question. En reconnaissant notamment que « le bon fils, le bon mari, le bon père [...] font le bon citoyen » (*Émile*, O.C. IV, 700), Rousseau admet qu'une continuité de forme peut exister entre l'individu comme membre de la famille d'une part et comme citoyen fidèle d'autre part (du point de vue affectif, les autres citoyens peuvent être considérés comme des frères). Étant un corps collectif, la famille peut enseigner au citoyen, en tant qu'individu, à attacher plus de prix aux desseins du collectif qu'à ses désirs individuels, elle socialise l'individu, l'accoutume à vivre avec les autres membres de la société, et nourrit sa capacité d'aimer autrui : « Le groupe intermédiaire que constitue la famille pourrait donc avoir la capacité d'unifier les sphères personnelles et politiques, au lieu d'accentuer leurs orientations fondamentalement différentes » (Morgenstern 2001, 612).

Mais, pour ce faire, les enfants doivent éventuellement élargir leur engagement émotif à leurs concitoyens, sans sacrifier l'intensité de ces sentiments. Analysant le

---

<sup>15</sup> Dans un trop court article, Constantin Xypas (2003) constate le décalage entre les représentations des adultes et des élèves concernant la citoyenneté, et celui entre le modèle invoqué par les adultes et la réalité du terrain : « De par son fonctionnement actuel, l'École traditionnelle induit des rapports interpersonnels incompatibles avec les caractéristiques fondamentales de la citoyenneté que sont la démocratie et l'équité » (53). Il préconise enfin, à défaut de pouvoir généraliser une réforme radicale, de centrer l'éducation à la citoyenneté sur la lutte contre l'injustice au sein de l'établissement : « Il convient d'associer les élèves d'abord à l'instauration des règles permettant de vivre ensemble ; les associer ensuite au règlement des inévitables conflits entre personnes [...] par l'instauration et le fonctionnement d'instances de médiation, de réconciliation et d'arbitrage » (54).

*Discours sur l'économie politique*, Morgenstern note que Rousseau ne préconise pas nécessairement le sacrifice de la famille au bien-être de l'État, mais suggère de repenser la famille comme une institution dont l'activité et l'importance varie selon les différentes étapes de la vie de chaque individu. Aujourd'hui, cette idée pourrait se rapprocher du compromis que propose Eamonn Callan (2000). Après avoir formulé dans *Creating Citizens* une solution de type « démocratie délibérative » au problème de l'éducation civique, Callan s'est en effet aperçu qu'il était très difficile de contrôler toutes les formes de discrimination dans le système public.

Callan rappelle les recommandations du Rapport Swann en Grande-Bretagne, qui visaient le développement d'une culture pluraliste dans toutes les écoles publiques, de telle sorte que les enfants des communautés religieuses s'y sentent bien accueillis, recommandations auxquelles il faut ajouter selon lui une insistance sur le principe du respect mutuel reposant sur une délibération inclusive. Gutmann offre quant à elle certains arguments basés sur l'idée que ce système est le seul à pouvoir réaliser les fins de l'éducation civique. Or, Callan reconnaît que ce genre de justification est beaucoup moins évident qu'il n'y paraît. D'ailleurs, certaines démocraties libérales qui fonctionnent bien ne reposent pas sur un système commun d'éducation, et l'on sait que certaines écoles confessionnelles sont efficaces dans la promotion d'habiletés et de dispositions civiques.

On ne peut espérer créer les conditions simplement en rassemblant dans un même lieu des enfants ou des adolescents avec des identités différentes et partiellement formées, et en les incitant à discuter des normes publiques qui devraient régler leur vie commune. Un thème récurrent dans la littérature sur la démocratie délibérative est la valeur éducatrice de la délibération elle-même, son pouvoir de nous apprendre qui nous sommes et quel est le bien de la communauté politique dans laquelle nous vivons. Mais il s'agit là d'une demi-vérité, car la délibération qui aspire à être inclusive peut échouer à l'être, et cet échec peut rendre la délibération au contraire profondément « déformatrice » (*"miseducative"*). Si la délibération a lieu dans un environnement où certaines voix ne sont tout simplement pas prises au sérieux, alors il est probable qu'en fin de compte cela aura pour effet de renforcer l'impression de supériorité des voix culturellement dominantes et de dégrader ou de faire taire les autres. Il ne faut donc pas avoir une foi aveugle en la nature inclusive de l'école commune.

Callan admet que ce portrait est satisfaisant en autant que l'on suppose certaines choses à propos de ceux qui délibèrent ainsi respectueusement : on imagine des interlocuteurs ayant des identités très différentes, mais robustes et bien informées ; des personnes qui, lorsque des conflits apparaissent concernant la manière d'organiser la coopération sociale, gardent en tête qu'ils doivent respecter les autres dans une recherche mutuelle de principes qui soient acceptables pour tous ; des individus qui acceptent sans regret que leur participation à la délibération publique puisse entraîner des changements dans leur identité s'ils sont le fruit d'un processus rationnel, même si ces changements sont parfois éprouvants. Or, ce modèle idéal est très loin de la réalité de l'école telle qu'on la connaît : « This rather idealized model might work well for an ecumenical seminar at the Yale School of Divinity. But perhaps it bears little relation to what is typical or widely feasible in non-denominational schools as we know them » (Callan 2000, 61).

Les enfants de familles dévotes ne connaissent pas nécessairement bien les ressources dialogiques des traditions auxquelles ils appartiennent depuis peu, et ce qu'ils pourront dire à leur propos lorsque l'on discutera de foi sera facilement discrédité par les adultes et même les autres élèves, qui en connaissent encore moins qu'eux. En particulier si l'élève appartient à une minorité très restreinte et controversée, il pourrait facilement ne pas avoir la confiance suffisante pour même dire tout haut ce que d'autres méprisent déjà. La crainte ici est que l'enfant perde son identité religieuse avant même de l'avoir acquise complètement et d'avoir compris ce qu'elle pouvait signifier pour lui, et cela non pas après avoir été convaincu du bienfait de la chose dans une discussion entre citoyens libres et égaux, mais après en être venu à ressentir cette identité comme quelque chose de honteux parce qu'il était de bon ton de la voir ainsi.

Créer un meilleur système public d'éducation peut donc répondre à certains problèmes de discrimination, mais même avec les meilleurs écoles communes, leur fréquentation pourrait toujours avoir des effets corrosifs significatifs sur certaines communautés religieuses qui ne souhaitent pas tant se soustraire à la poursuite légitime des fins de l'éducation civique, mais échapper à la forte pression du conformisme culturel que de telles institutions exerceront peut-être inévitablement sur les minorités (voir Burt 2003). Callan conclut alors qu'on ne peut simplement rejeter les demandes de subventions des écoles confessionnelles sous prétexte que des écoles communes sont disponibles pour tous et qu'on y traite toutes les confessions avec respect.

Callan propose alors un compromis qui reconnaîtrait la valeur de l'éducation commune comme lieu potentiel d'apprentissage de la délibération inclusive, tout en essayant de soulager les inquiétudes raisonnables des minorités religieuses en regard des risques pour l'identité que pose cette institution. Il propose que l'enfant puisse demeurer le temps de son éducation élémentaire, alors qu'il n'a pas encore de responsabilité civique, au sein de sa communauté religieuse afin de se former une identité, et qu'il fréquente ensuite une école commune le temps de l'éducation secondaire, à l'âge où il est appelé à faire son entrée dans le monde social et où il est mieux armé pour rencontrer la différence.

Il faut cependant noter que l'analyse de Callan porte exclusivement sur une question d'accommodement, ce qui est très significatif. En effet, cela démontre bien comment, dans la perspective libérale, on ne peut faire autrement que d'opposer l'idéal de justice à la réalité. Au mieux, on distingue deux groupes : on suppose que le premier, majoritaire, adhérera naturellement aux principes de justice déjà inscrits dans leur culture ; on renonce à convaincre l'autre, minoritaire et trop éloigné de cette culture, en acceptant certains accommodements. Cette vision justifiera même, chez Galston, la création d'une citoyenneté « partielle » pour ceux qui, refusant certains principes fondamentaux, sont prêts à renoncer aussi à certains privilèges que confère la citoyenneté « normale ».

Or, la perspective rousseauiste est tout autre. Parce que Rousseau ne s'illusionne pas quant à la réalisation de la justice, toujours à perfectionner sachant que la justice n'existe réellement pour personne tant qu'elle n'existe pas pour tous (et en ce sens il faut noter à quel point les accommodements devraient se faire dans le sens d'une plus grande égalité et non pas dans celui d'une inégalité de statut), il sait que les citoyens ne peuvent avoir l'obligation d'être vertueux<sup>16</sup>. Cependant, et parce qu'il montre néanmoins que le désir de justice est naturel chez l'homme bien qu'il se corrompe toujours plus ou moins en société, il croit que tous les citoyens sont en un sens « solidaire » dans leur lutte contre l'injustice, et que c'est sur cette solidarité qu'il faut miser. On remarque cependant, et c'est ce qu'il me reste à préciser, que cette perspective mène en fin de compte à une redéfinition du sens de la citoyenneté.

---

<sup>16</sup> En ce sens, notons qu'il n'y a pas de raison pour la critique de l'apprentissage par la délibération inclusive de Callan ne s'applique uniquement qu'aux « enfants de familles dévotes » : tous ceux qui refusent un tant soit peu le conformisme peuvent être affectés.

## 2. Tous unis malgré tout

Dans la mesure où l'éducation civique négative vise avant tout à éviter le repli sur soi, qu'il soit individuel ou familial, et que ce repli sur soi est considéré comme une corruption, le rôle principale de l'école consistera surtout à mettre en place les conditions sociales favorables à l'expression naturelle de la vertu. Il pourra s'agir, pour reprendre des exemples proprement rousseauistes, de réduire le plus possible les inégalités de richesse, l'argent ouvrant à l'amour-propre un champ d'investissement illimité : « Toujours l'objet de l'admiration publique sera celui des vœux des particuliers, et s'il faut être riche pour briller, la passion dominante sera toujours d'être riche » (*Considérations sur le gouvernement de Pologne*, O.C. III, 964). Ou encore de combattre le « fanatisme religieux », c'est-à-dire essentiellement l'intolérance religieuse (*Du contrat social*, O.C. III, 460-469 ; voir Bachofen 283-292) En effet, toutes normes permettant à l'individu de se décentrer est potentiellement bonne, dans la mesure où cette morale ne masque pas un repli sur un groupe particulier.

Mais encore faut-il préciser que le travail de l'imagination modifiera tôt ou tard chez l'enfant son amour purement naturel et objectif de lui-même en amour-propre. Rappelons qu'Émile, même isolé du reste de la société, vit avec son précepteur, joue avec d'autres enfants, rencontre des habitants du village, et l'acquisition des premières relations sociales mettra nécessairement en évidence des rapports de dépendance entre les hommes. L'école doit donc aussi jouer un rôle plus positif. Il doit savoir tirer profit de la sensibilité dénaturée de l'enfant, diriger son imagination sur les objets appropriés, en faisant du « service public » un objet de fierté : « Si l'éducation est "négative" au sens où elle "empêche les vices de naître", elle ne consiste pas uniquement en une action négative : elle ajoute, à une lutte contre les causes des passions asservissantes, une stimulation des désirs favorables à l'exercice de la liberté » (Bachofen 2002, 283).

Idéalement, ce serait à l'État de « faire concurrence » aux mauvaises influences en se montrant digne de respect, d'être un objet de fierté afin que l'enfant puisse s'y attaché. Mais dans notre société non idéale où la justice des institutions n'est jamais réalisée, Rousseau propose encore une fois une solution « paradoxale », qui révèle en fait non seulement une forme originale d'éducation civique, mais surtout une nouvelle forme de citoyenneté. Il vaut la peine d'insister sur ce point avant de conclure, car tout le travail de Rousseau semble



tendre vers cette idée (peut-être littéralement) révolutionnaire. La solution rousseauiste est paradoxale, car il s'agit de penser l'efficacité d'une éducation civique qui ne ferait pas référence à la société politique comme telle. On pourrait en effet se demander si réduire l'éducation civique à une éducation négative ne revient pas en fait à renoncer au projet civique, étant donné l'aspect à première vue très individualiste de l'éducation négative, mais les républicains rousseauistes font le pari du contraire. Un pari qui repose cependant sur une conception renouvelée de la citoyenneté.

De nombreux commentateurs, en particulier libéraux, insistent sur l'affirmation de Rousseau qu'il ne peut plus y avoir de patrie ni de citoyen : « Ces deux mots [...] doivent être effacés des langues modernes » (*Émile*, O.C. IV, 250). L'éducation naturelle préparerait l'élève à la rupture de tous les liens sociaux en protégeant ses dispositions originelles de la corruption, et viserait donc essentiellement le bien de l'individu isolé. Fritz-Peter Hager (2001) soutient en ce sens que l'éducation d'Émile, telle qu'elle est décrite surtout dans le livre V, est au mieux une éducation au cosmopolitisme, et au pire une éducation de l'homme strictement domestique. Il prétend qu'une synthèse entre l'éducation publique et l'éducation domestique n'est pas possible pour Rousseau, qui les auraient prévues pour des circonstances sociales et morales complètement différentes : « L'enfant, vrai sujet et objet de l'éducation domestique, reste d'abord (selon les intentions de Rousseau éducateur) pendant toute son enfance homme ou être naturel, pour devenir pendant sa jeunesse et à travers son adolescence homme au sens général du terme à distinguer du citoyen au sens étroit du terme » (Hager 2001, 635-636).

Hager reconnaît que le texte montre qu'Émile lui aussi doit être citoyen, mais il note aussitôt que sa moralité, au fond, reste indépendante de la réalité politique, ce qui montrerait bien que l'éducation politique d'Émile n'entendrait aucunement faire d'Émile un vrai citoyen : « Émile a le droit de choisir le pays où il veut et peut vivre, il a même le droit d'étudier et de juger le gouvernement particulier sous lequel il est né pour savoir s'il lui convient de vivre sous ce gouvernement. Une grande partie de l'éducation politique d'Émile est conçue pour lui faciliter ce choix » (Hager 2001, 641). Émile serait en fin de compte un citoyen sans patrie qui aime plutôt l'idée de communauté politique que la réalité problématique de son pays en particulier.

Ce pays ne serait donc pour Émile qu'un moyen pour y perfectionner une vertu morale dont l'origine est toute intérieure et toute individuelle : « L'éducation politique

d'Émile est une éducation au cosmopolitisme, elle n'est pas une institution publique qui fait des citoyens dans le sens de patriotes qui s'identifient avec leur patrie, c'est une éducation de l'homme (en général) et une éducation domestique et privée » (Hager 2001, 643). Ce que Rousseau explique dans l'introduction de l'*Émile* au sujet de la différence entre les deux formes de l'éducation serait trop clair et trop décidé pour laisser place à des malentendus et des incertitudes : l'éducation domestique et l'éducation publique sont opposées par leurs intentions fondamentales et sont orientées vers des buts contraires.

L'éducation du monde, si elle se veut une sorte de synthèse entre ces éducations dans les mêmes personnes, serait en fin de compte une synthèse immorale et contradictoire, donc impossible dans ses dernières conséquences. On en revient alors à une lecture de Rousseau offrant deux solutions diamétralement opposées aux problèmes de la société exposés dans ses deux *Discours* : une solution politique (idéale) avec le *Contrat social* et l'éducation publique correspondante, et une solution individualiste (pragmatique) avec l'*Émile* et l'éducation privée correspondante : « Il y a une différence de principe entre l'éducation publique et l'éducation politique d'Émile, [...] parce que l'éducation publique chez Rousseau est conçue d'après des modèles de l'antiquité classique qui ne permettent pas de compromis avec l'individualisme » (Hager 2001, 650).

Or, j'ai montré au chapitre précédent que Rousseau, loin de vouloir recréer une nouvelle république antique où les citoyens ne sont que des fragments du grand tout de leur patrie et qui ne sont rien en dehors d'elle, cherche au contraire à développer une théorie alliant droits individuels et défense du bien commun. Certes, là où la corruption des mœurs de la société empêche une régénération morale et politique, l'éducation publique devient impossible, mais on ne peut accepter les termes de la conclusion de Hager : « Seule reste l'éducation domestique ou privée face à la corruption de la société afin d'arracher quelques individus exceptionnels à la dégénérescence générale » (Hager 2001, 650). Cette lecture rappelle celle de Boyd, qui considère la solution rousseauiste comme visant le bien d'Émile lui-même et non pas celui de l'ensemble de la société : « One solution to the inconveniences of the civil state is to tutor imaginative, sentimental souls like Emile who live within civil society *but are not a part of it* » (Boyd 2004, 537-538, je souligne).

Pourtant, j'ai montré qu'une tout autre lecture de l'*Émile* est possible, considérant que, si dans une société corrompue l'on ne peut plus espérer régénérer les hommes qu'individuellement, cette régénération ne peut avoir de sens que pour les préparer à

assumer de nouveau un rôle politique. Ce sont des principes politiques qui fondent la pédagogie de Rousseau : l'éducation d'Émile met en évidence les différents développements possibles de l'homme et montre comment il peut devenir aussi bien vicieux que vertueux *du point de vue politique*.

En comparant les contenus et les méthodes de l'éducation domestique (l'enseignement que reçoit Émile) et de l'éducation publique (celui qu'il faudrait donner aux jeunes Polonais), Barbara de Negroni (1992) note que la différence essentielle est que l'un est élevé par rapport à la nature alors que les autres sont éduqués en fonction de la patrie, mais elle ajoute qu'en même temps le développement naturel de l'homme le conduit à la vie sociale, alors que la politique polonaise développe des virtualités de la nature humaine : « Tout se passe comme si l'éducation des Polonais était à l'Émile ce que l'ensemble des *Considérations sur le gouvernement de Pologne* est au *Contrat social* : de même que toute forme de gouvernement n'est pas propre à tout pays, toute forme d'éducation n'est pas bonne pour toute société » (De Negroni 1992, 122).

Cette thèse vient renforcer ma démonstration voulant que Rousseau n'oppose jamais purement et simplement idéal et réalité, mais travaille plutôt à définir un idéal propre à chaque réalité : dans une société « bien ordonnée », l'éducation publique est l'éducation « naturelle » ; dans une société presque idéale (par exemple, la Pologne), une certaine éducation publique est encore possible ; dans une société corrompue, l'éducation doit reposer sur autre chose que l'État, mais elle doit viser le même résultat. La prescription de Rousseau dans cette situation est forcément incomplète, laissant le soin au lecteur de préciser les détails du projet éducatif pour sa propre situation. Dans l'Émile, Rousseau indique à plusieurs reprises que, s'il est important de respecter ses principes d'éducation, on se tromperait à vouloir copier ses exemples d'application : en considérant l'Émile comme un modèle absolu, en voulant le suivre servilement, on arriverait seulement à former un parfait imbécile. En revanche, les nombreux exemples que l'on trouve dans les *Considérations* illustrent un type d'application pédagogique spécifique à la Pologne.

Prenant Rousseau aux mots, j'ai proposé l'idée que l'éducation civique devait aujourd'hui, dans les démocraties libérales, reposer avant tout sur les relations familiales et amicales exprimant certains idéaux de fraternité et de justice, plutôt que sur une *formation* morale dirigée par l'État suivant un modèle prédéfini, cependant que l'école limiterait autant que possible les tentations de repli, et encouragerait les rapports non dominateurs et les

expériences de coopération entre les futurs citoyens. De Negroni montre que le propre de l'éducation domestique n'est pas de s'opposer à l'éducation publique, mais seulement de donner un rôle pédagogique beaucoup moins important à la notion d'habitude. Dans l'*Émile*, Rousseau dénonce les habitudes que la société corrompue inculque aux enfants, synonymes de dépravation, le précepteur habituant plutôt Émile à la générosité. C'est que le goût de l'imitation est naturel et peut jouer un rôle fondamental dans une bonne politique, les habitudes chéries pendant l'enfance étant les plus solides. Seulement, il dégénère en vice dans une société corrompue et doit donc être utilisé de façon très limitée dans l'éducation d'Émile (De Negroni 1992, 123).

Pour montrer comment il est possible que, dans une société corrompue, l'éducation domestique puisse malgré tout assurer l'articulation entre la nature et la politique, je m'inspirerai volontiers de l'article sur « L'avenir d'Émile » de Nicolas Bonhôte (1992). Bonhôte y souligne que Rousseau conçoit son projet dans deux perspectives distinctes bien que partiellement convergentes, mais montre, malgré le fait que la pédagogie d'Émile puisse permettre à l'élève de survivre *individuellement* à la destruction prochaine de l'ordre social, que c'est plutôt sur son utilité pour la société qu'insiste Rousseau : « L'éducation "domestique" prend acte de la dégradation irréversible de l'histoire et projette de développer un homme naturel mais destiné à vivre en société, capable de tirer bénéfice d'une socialisation donnée comme *nécessaire*, tout en restant assez indépendant et autonome pour pouvoir conserver ses vertus » (Bonhôte 1992, 181).

Fondée sur le pari que la fortification du naturel peut permettre une bonne socialisation, l'éducation pourrait ainsi sortir de l'impasse où l'enfermait le dilemme libéral de l'éducation civique, l'évidente contradiction entre l'aspiration éthique de la pédagogie (« l'amour de l'égalité ») et les rapports sociaux réels (les mœurs corrompues). Contrairement à la lecture qu'en fait Hager, c'est au livre V de l'*Émile* que cette perspective prend d'ailleurs toute sa signification : « Se précise alors, dans une formule complexe, la coexistence réciproquement profitable, des valeurs antagoniques de la nature et de la société civile mauvaise, de l'individu autonome et de l'homme social utile, voire du "citoyen" » (Bonhôte 1992, 182). Certes, les institutions réelles sont invalidées mais, et c'est là l'infléchissement de la pensée de Rousseau qu'il faut bien comprendre, il est encore bénéfique de se ranger dans un ordre légal, *même* quand celui-ci ne consiste qu'en un « simulacre de lois ».

Même mauvais en effet, ou ironiquement et plus précisément : parce qu'il est mauvais, cet ordre peut être source de bien, puisqu'il mène l'individu à découvrir et à haïr ses propres iniquités et stimule donc « l'amour de l'égalité ». Cet ordre, parce qu'il a déjà la structure d'un ordre juste, peut être contesté, peut être servi. C'est alors que l'on voit se profiler une nouvelle forme de service public, qui consiste davantage à contester l'ordre établi qu'à s'y identifier totalement. Pour l'homme naturel, c'est cela être « juste » parmi les méchants, c'est-à-dire être un être dévoué au bien public : « Bien qu'on ne puisse dire qu'il réalise le type du "citoyen", c'est-à-dire de l'être dénaturé par les institutions au point de devenir une "unité fractionnaire" du corps social, l'élève devient certainement l'être le plus social, désintéressé et utile possible dans cet ordre légal défectueux » (Bonhôte 1992, 182-183). Ainsi seulement, l'homme naturel et la société civile peuvent se servir et s'enrichir de leurs apports contraires.

Et si ce « juste » est davantage citoyen de son pays que « citoyen du monde », c'est parce que cette société, même corrompue, du simple fait d'exister, constitue un pôle d'attraction plus fort que l'abstraite « société mondiale », qui n'est incarnée dans aucune institution : « Défiez-vous de ces cosmopolites qui vont chercher au loin dans leurs livres des devoirs qu'ils dédaignent de remplir autour d'eux. Tel philosophe aime les Tartares pour être dispensé d'aimer ses voisins » (*Émile*, O.C. IV, 249). Selon Rousseau, l'amour de soi n'est pas indéfiniment extensible : « il semble que le sentiment de l'humanité s'évapore et s'affaiblisse en s'étendant sur toute la terre... » ; et le genre humain demeure une abstraction : « Il est certain que le mot de genre humain n'offre à l'esprit qu'une idée purement collective qui ne suppose aucune union réelle entre les individus qui le constituent » (*Du contrat social*, 1<sup>re</sup> version, O.C. III, 283-284). Plus fondamentalement peut-être, on peut dire que cela même qui produit nécessairement la dénaturation, c'est-à-dire la vie dans une communauté politique, rend plus que probable une certaine identification à cette communauté. Le sentiment de fraternité trouve sa source dans les coutumes, les croyances, le goût commun, façonnés par l'action continue des influences naturelles.

Mais ces rapports et ces habitudes modelés selon les circonstances particulières doivent être relayés par des institutions adéquates qui « filtreront » les bonnes et les mauvaises habitudes. Évidemment, on pourrait évoquer ici l'école commune, mais aussi d'autres idées peut-être moins controversées, l'important étant de favoriser la création de

rapports naturels de coopération et d'émulation entre les futurs citoyens. Sans aller aussi loin que de rendre obligatoire l'école commune, il pourrait être approprié d'encourager les projets d'engagement social dans toutes les écoles, afin de confronter les enfants aux injustices qui affectent leurs concitoyens, ou encore les projets interscolaires permettant les échanges entre élèves de différentes régions, de différentes classes économiques, ou de différentes cultures.

Il peut être utile ici de se référer à l'idée de « jeux » privilégiée par Rousseau dans les *Considérations sur le gouvernement de Pologne*. Il y distingue deux parties à l'éducation civique : d'une part, une instruction « classique » qui enseigne la littérature du pays, sa géométrie, son histoire, ses lois ; d'autre part, des jeux communs qui produisent fraternité, respect pour la règle, amour de l'égalité et émulation. Les jeux d'enfants deviennent en effet l'occasion d'apprendre le plaisir d'être ensemble et de faire simultanément l'épreuve d'une saine rivalité. L'importance de cette part de l'éducation civique dépasse même celle de l'instruction proprement dite, car par les jeux « l'amour de l'égalité » s'enracine dans le cœur des enfants. C'est pourquoi selon Waterlot, même si Rousseau tient compte des conditions sociales et historiques avec lesquelles il faut composer, son intransigeance est totale à propos des jeux : « L'habitude d'être ensemble, dans des rapports continuels et non pas dans la simple juxtaposition qu'offre une rue commerçante, cette habitude est fondamentale. Le principe dans son achèvement suppose que les enfants sont presque constamment en présence les uns des autres » (Waterlot 2002, 167).

Même lorsque l'instruction est domestique et particulière, les jeux doivent toujours être publics et communs à tous, car il ne s'agit pas seulement ici de les occuper, de les mettre en forme, mais de les accoutumer de bonne heure à la règle, à l'égalité, à la fraternité, aux concurrences, à vivre sous les yeux de leurs concitoyens et à désirer l'approbation publique (voir les *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, O.C. III, 968). Il s'agit d'éprouver la fraternité dans une vie collective concrète, d'être mis en situation réelle où l'on doit coopérer, défendre son intérêt et celui de son groupe, faire des compromis, etc., bien davantage que de « faire comme si » en imitant les adultes dans des exercices d'éducation à la citoyenneté. C'est ainsi que l'on peut penser être en mesure de réussir (mieux que l'État) à enraciner la réalité de la vertu civique dans le cœur des futurs citoyens, et cela même si ce genre d'attachement pour les autres ignore sa qualité politique et relève davantage de la relation émotive de la famille et de l'amitié.

Comme le souligne Morgenstern, Rousseau sait que, si les citoyens sont vraiment vertueux, il reste peu à faire pour le gouvernement. Une éducation domestique inspirée du travail de Rousseau serait donc d'autant plus justifiée que la vie du citoyen vertueux ne doit pas être ouvertement politique en tout cas, puisque la vertu privée peut inculquer aux citoyens plusieurs des vertus exigées par la loi publique : « Dans une telle situation, en aimant leur propre famille, les gens deviendraient inévitablement de bons citoyens de l'État » (Morgenstern 2001, 612).

Comme dans le cas de l'amour de soi et de l'amour-propre, il s'agit ici de dépasser la vision plaçant les rapports entre la famille et l'État dans le contexte d'un conflit insoluble entre des réalités mutuellement exclusives, pour penser les modalités permettant à la famille de continuer de servir comme l'intermédiaire qui enseigne aux hommes, au moyen de l'amour qu'ils éprouvent au niveau personnel pour un groupe, de placer le bien-être de la société au-dessus de leurs intérêts individualistes. Selon Bonhôte, la perspective de la survie de la société corrompue l'emporte finalement sur celle de la révolution terminale, puisqu'elle est plus constamment affirmée et finalement privilégiée par Rousseau dans la conclusion de l'ouvrage. En fait, on peut dire que les deux perspectives convergent en ce que la seconde peut mener à des « petites révolutions » progressives, en d'autres mots : des réformes, jamais parfaites, mais toujours renouvelées (voir Morgenstern 1992).

Le projet pédagogique de Rousseau aurait donc suscité chez lui un discours pragmatique nouveau, qui propose une formule d'action sociale plus participative qu'une indépendance désintéressée mais passive, mais moins « englobante » que le dévouement du héros à sa patrie, une action que je qualifierais de « contestataire » :

Si la perspective d'une révolution novatrice reste absente, si la nature reste la source et la valeur fondamentale, si la société civile reste un simulacre et, malgré l'avenir qui lui est implicitement concédé, ne peut échapper à l'altération, si l'antinomie de la nature et de l'histoire engendre tout au long d'*Émile* une critique constante et acérée de l'institué, il ne fait aucun doute que le projet pédagogique est conçu dans l'optique d'un compromis (Bonhôte 1992, 183).

Mais encore faut-il préciser que ce « compromis », cette formule « conciliatrice » à laquelle Rousseau est parvenu en 1760, réalisant ce que les premières pages de l'*Émile* ont commencé par exclure explicitement, c'est-à-dire la possibilité d'être à la fois homme et citoyen, n'est pas de même nature que ceux auxquels parviennent les libéraux du premier chapitre. En effet, il serait injuste de décrire la solution rousseauiste comme un compromis

entre l'idéal et la réalité. Rousseau en fait ne renonce absolument pas au citoyen idéal au profit de l'individu seul, ni l'inverse, mais parvient ici au seul citoyen qu'il est à la fois possible et justifié d'espérer aujourd'hui, parce qu'il définit la seule éducation qu'il est à la fois possible et justifiée de mettre en place. C'est sur ce point, important parce qu'au cœur de mon argumentation, que j'insisterai en conclusion.



## CONCLUSION

Au terme de cette analyse, on peut dire que Rousseau refuse non seulement de construire sa théorie en se cantonnant à ce qui se fait déjà ou à ce que tout le monde préjuge habituellement être faisable, mais aussi de formuler des spéculations fantaisistes sur le réel tel qu'il se donne ici et maintenant, de s'abandonner à des rêves sans penser les moyens de les réaliser. Il reprochera d'ailleurs aux physiocrates et à Saint-Pierre de construire des systèmes bons « pour les gens de l'Utopie » au lieu de concevoir les moyens « pour les enfants d'Adam » de se rapprocher de cet état : « Il ne leur reproche pas, si l'on veut, de vouloir aller en Utopie, il leur reproche de ne pas se donner les moyens d'y aller, faute d'une lucidité suffisante sur la distance à parcourir et sur la difficulté du périple, c'est-à-dire en raison de leur optimisme anthropologique excessif » (Bachofen 2002, 220).

Cette critique peut encore s'appliquer aujourd'hui à ceux qui croient qu'il suffit de créer un cours d'« éducation à la citoyenneté » pour que les futurs citoyens se conforment au modèle idéal qu'on veut leur imposer. L'œuvre de Rousseau, qui constitue entre autres une formidable analyse de la formation morale du peuple, incite en effet à écarter toute voie directe vers la vertu. Les solutions rousseauistes sont d'ailleurs d'un tout autre ordre, et c'est pourquoi il convient de s'y arrêter : « Ce sont [...] des paradoxes ; mais voyons si ce sont des vérités » (*Émile*, O.C. IV, 352). Il faudrait probablement mettre réellement à l'épreuve ces « paradoxes » pour vérifier s'ils ont quelques part de vérité, mais mon travail consistait avant tout ici à souligner les différences fondamentales entre cette approche et l'approche aujourd'hui prédominante du libéralisme politique, de même que les enseignements que l'on devrait tirer d'une telle comparaison.

Ainsi, quelle différence y a-t-il entre ce compromis et celui des libéraux ? J'ai tenté de montrer dans le dernier chapitre que la différence principale entre la solution libérale politique et la solution républicaine, qui dépend d'une compréhension différente du dilemme de l'éducation civique, relève surtout de l'« esprit » : alors que la première est marquée par le *renoncement*, la seconde est plutôt marquée par l'*espoir*. En effet, parce que les libéraux politiques visent avant tout la stabilité, ils ne peuvent qu'être « désillusionnés » devant le caractère déraisonnable de nombreux citoyens, alors que les républicains, qui visent plutôt la diminution de la corruption, peuvent demeurer confiants d'améliorer les choses.

L'intuition fondamentale de l'anthropologie rousseauiste, celle qui conditionne toute sa théorie de l'éducation, est qu'il existe, dans les cadres mêmes du processus de dénaturation, une gamme de modifications plus large que ne le supposent les conceptions anthropologiques réductrices, une marge de manœuvre rendant possible une culture de la vertu conçue comme fondement d'une liberté véritable : « La pédagogie de Rousseau s'inscrit à la fois contre les vues traditionnelles, qui condamnent *a priori* l'individu à la fatalité du vice et de l'irresponsabilité, et contre les vues des philosophes modernes qui se fondent sur un optimisme anthropologique excessif en voyant dans l'enfant un être immédiatement capable de se conduire selon la raison » (Bachofen 2002, 274).

J'espère avoir montré quelle importance pouvait avoir cette perspective pour le problème de l'éducation civique. J'ai décrit au premier chapitre la dynamique aporétique du débat libéral sur l'éducation civique, alors que la pédagogie optimiste de Gutmann, qui fait de la vertu une disposition dont le développement nécessiterait seulement d'accompagner les tendances spontanément raisonnables de l'esprit, rejoint dans ses conséquences la conception pessimiste de Galston, qui voit dans la vertu une chimère et dans l'égoïsme une condition indépassable de l'humanité. Contre les uns et les autres, la pensée de Rousseau permet de dégager la voie étroite permettant de rendre l'homme vertueux à la fois *malgré* sa liberté et le perfectionnement de ses facultés, et *au moyen* de sa liberté et de ce perfectionnement, c'est-à-dire en préservant le plus possible la liberté de sa corruption.

À première vue, on aurait pu croire que, comme Stephen Macedo, Rousseau préconise pour le citoyen une sorte de schizophrénie morale et émotive, déchiré entre les tendances égoïstes et les devoirs civiques. Mais on aura maintenant compris que cette conception n'est pas celle de Rousseau, qui vise au contraire à concilier l'individu et le citoyen. Si une telle éventualité semble possible pour Rousseau, c'est en raison de son appréciation différente de la nature humaine sur laquelle l'État doit agir pour former le citoyen. Si l'on considère, comme plusieurs libéraux, l'égoïsme de la nature humaine comme une donnée, si l'on estime que l'homme ne s'intéresse surtout qu'à son propre bien, la fonction majeure de l'État sera d'éradiquer cette base corruptrice afin de former un citoyen sensible à l'intérêt général avant ses propres intérêts. En revanche, si l'on a confiance en la bonté naturelle de la personne, tout en ayant conscience de sa perversion

par la société marchande, il reste possible de former un citoyen en orientant le développement de ce fond dans l'intérêt de l'État, par une action essentiellement négative.

Avec sa théorie de la liberté et du sentiment moral, Rousseau semble en effet avoir trouvé un fondement à la fois rationnel et affectif au lien social, au sens où l'association politique est à la fois justifiée en raison et désirée sincèrement, mais cela uniquement dans la mesure où l'individu est gardé sur la voie naturelle de son épanouissement grâce à l'éducation. Il s'agit de tenter l'impossible : voir surgir les fins sociales et politiques de l'intérieur même des dispositions naturelles, accorder sensibilité individuelle et sentiments sociaux, reconstituer l'unité morale et politique des individus à partir de leur liberté et de leur conscience naturelle.

Cela suppose que l'individu ne soit pas purement égoïste, mais qu'il ne soit pas non plus purement affectif ou passionnel, en somme qu'en lui sentiment et raison puissent s'accorder, enfin que l'ordre naturel de cette sensibilité morale puisse être préservé au sein même de la société. La possibilité grâce à l'éducation et la politique de surmonter la contradiction de l'homme et du citoyen dépend donc d'une nouvelle anthropologie qui, précisément, ne poserait plus d'emblée cette contradiction. C'est entre autre à ce niveau que se situe encore aujourd'hui la véritable originalité philosophique du républicanisme rousseauiste face au libéralisme politique, une originalité qui est réinvesti depuis quelques années notamment par un auteur comme Philip Pettit (2004 ; voir Anctil 2006).

En termes rousseauistes, il s'agit de déterminer si la nature humaine est animée principalement par l'amour de soi ou par l'amour-propre. Et si le simple fait de poser la question en ces termes, en posant l'*amour* au fondement de la vie du citoyen, semble nous éloigner encore davantage du libéralisme politique, Rousseau ne s'en éloigne en fait pas irrémédiablement. En effet, le trait caractéristique de cet amour d'autrui qui résulte de l'amour de soi est la réciprocité, car il implique un don égal et mutuel, garantissant ainsi la justice et la vertu de l'action : « À la différence de l'amour-propre qui place le Soi au dessus de tout Autre, il n'y a pas ici de tentative de tromper autrui. On s'efforce d'atteindre l'égalité précisément parce que c'est la seule condition pour réaliser l'amour authentique » (Morgenstern 2001, 606-607).

La pensée rousseauiste rejoint donc indirectement la théorie de la justice libérale mais, j'espère l'avoir montré, mieux armée pour affronter le problème de l'éducation

civique. Mieux armée, parce que définissant le problème comme celui de la *corruption* plutôt que comme celui de la *stabilité* : il ne s'agit pas de rendre l'individu tel qu'on voudrait qu'il soit, mais de le rendre tel qu'il pourrait être. Cette différence est importante dans la mesure où, dans le libéralisme politique, c'est toujours la théorie que l'on finit par modifier, à regret, alors que le républicanisme cherche à définir un projet à la mesure des citoyens d'aujourd'hui, sans renoncer à y parvenir. Évidemment, il ne s'agit pas ici de rejeter toutes les solutions pédagogiques et institutionnelles proposées par les penseurs libéraux, mais d'aborder ces solutions dans une perspective différente, jetant un autre éclairage sur le problème de l'éducation civique.

Les questions morales, pédagogiques et politiques doivent être repensées sur la base d'une anthropologie originale, qui renonce à toute évidence pour penser les fins de l'humanité. Dans l'*Émile*, Rousseau étudie la façon dont les esprits sont mis en forme par la culture, et par conséquent la plasticité morale de l'individu, infiniment plus grande que ne le supposent les conceptions anthropologiques réductrices. Il n'existe plus d'« homme de la nature », chacun aujourd'hui est un « homme de l'homme », et c'est cette nécessaire construction sociale qui explique l'intérêt de Rousseau pour la question de l'éducation : « celle-ci doit se comprendre à la lumière d'une méditation anthropologique visant à penser radicalement la question de la dénaturation et à en dégager la conséquence essentielle, à savoir la diversité et la contingence des figures prises par l'humanité selon les temps et les circonstances » (Bachofen 2002, 44).

Si « nous ignorons ce que notre nature nous permet d'être » (*Émile*), si « les bornes du possible dans les choses morales sont moins étroites que nous ne pensons » (*Du contrat social*), alors la vertu est encore possible. La corruption n'est pas le fruit d'une nécessité naturelle, mais de circonstances historiques particulières et d'un usage mal éclairé de la liberté, l'individu se plaçant librement dans une situation qui lui est désavantageuse. Bachofen rapproche la démonstration de Rousseau de celle de La Boétie concernant la servitude volontaire : « Elle exhibe d'une part le *fait*, plus universel et plus familier qu'on ne le croit habituellement, de la servitude ; elle met d'autre part en évidence que ce fait, tout universel qu'il soit, n'en est pas moins anormal, qu'il n'est donc ni fatal ni irréversible, mais contingent » (Bachofen 2002, 229).

Le fait que les citoyens des démocraties modernes cherchent avant tout à satisfaire leur désir illimité de jouissance et de reconnaissance ne doit pas masquer l'idée plus

importante que l'amour-propre est une *perversion* de l'amour de soi, lequel demeure le véritable fondement de l'action humaine, fondement dont on peut penser qu'il peut se manifester à nouveau, comme le peuple souverain qui « existe toujours, quoiqu'il ne se montre pas toujours » (*Lettres de la montagne*, O.C. III, 845). Comme je l'ai souligné auparavant, c'est la sensibilité qui peut sauver le citoyen, s'il doit encore être sauvé, et plus précisément sa sensibilité à l'injustice.

Mais on comprend aussi que cette sensibilité, puisqu'elle contient la clé de la vertu, participe aussi de la corruption : « La réalisation concrète de la liberté [...] ne s'éprouvant pas seulement ni même essentiellement dans l'usage de la raison, mais dans la dénaturation de la sensibilité, sa condition de possibilité contient en même temps celle de son renversement en son contraire » (Bachofen 2002, 23). J'ai expliqué au deuxième chapitre que l'éducation civique ne peut être laissée entre les mains de la « société », trop souvent corrompue, trop facilement corruptrice. La sociabilité est certes en un sens « naturelle », mais elle n'a rien à voir avec l'inclination spontanée de l'homme à la conservation de la communauté politique sur laquelle Aristote pouvait fonder la concorde civile. C'est aussi pourquoi l'éducation d'Émile n'est pas une absence d'éducation, mais vise à éviter d'en faire un enfant « discolle » (*Émile*, O.C. IV, 333), c'est-à-dire un enfant cultivé « de travers ». Bachofen note avec raison que lorsque Rousseau affirme que « les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme [...] », il n'écrit pas « *le plus* », mais « *le mieux* » : « Ce qui signifie que toute socialisation implique une forme de dénaturation et que la question n'est pas de savoir si cette dénaturation doit ou non avoir lieu, mais comment elle doit se faire » (Bachofen 2002, 44).

En fait, comme je l'ai décrit au troisième chapitre, il s'agit de conduire l'individu sur le chemin de sa propre liberté en le préservant des causes de la domination, qui l'aveugle sur les conditions véritables du bonheur et de la liberté, et en conservant son « amour de l'égalité » naturel. La société, toute corrompue qu'elle soit, fera le reste, en représentant à la fois un objet d'identification et de contestation. La bonne éducation civique ne doit pas faire des hommes des êtres sans passions, elle doit au contraire en faire son instrument essentiel, l'« amour de l'égalité » étant liée dès son origine avec la sensibilité : « L'art de la bonne dénaturation est un art de diriger les passions de façon à en conserver le premier et fondamental objet, qui en lui-même n'a rien de condamnable, à savoir celui de tendre au bonheur de l'individu » (Bachofen 2002, 293).

J'ai montré finalement que l'éducation civique, telle que redéfinie par Rousseau, pave la voie à une nouvelle forme de citoyenneté, plus contestataire que consensualiste. Hédia Khadhar (1992) définit l'éducation spécifique d'Émile comme une contre-éducation qui viserait à avoir pour effet une contre-politique, à ne pas retrouver Émile à la fin de son cycle éducatif pareil à ses semblables. Émile n'a pas été formé selon les usages courants, il est préparé dès l'enfance à juger du bon ordre de la société : « Émile a été élevé pour être citoyen d'un État, membre de la société de son temps, mais libre de ses préjugés et à l'abri du besoin. Les réactions politiques d'Émile expriment une contre-politique, puisque aucun gouvernement ne lui semble idéal » (Khadhar 1992, 139-140).

Or, cette idée est importante, à la fois par son caractère original et par ce qu'elle implique comme remise en question. La citoyenneté de contestation, si elle s'avérait une avenue prometteuse dans cet « âge de la défiance » (Rosanvallon 2006), impliquerait en effet d'abord de revoir tout le fonctionnement démocratique et particulièrement la manière dont le processus politique pourrait favoriser ce type de citoyenneté (Fung et Wright 2005). Mais plus fondamentalement pour le problème qui m'occupait ici, c'est la perspective nouvelle que cette idée implique qu'il convient de souligner. Rousseau démontre en fin de compte que ce n'est pas l'éducation civique qui doit se définir par rapport à un idéal de citoyenneté (Lefrançois 2004 ; 2006), mais bien la citoyenneté qui doit se définir à travers la seule éducation civique qu'il est encore possible et justifiée de mener.

Cette différence change totalement le statut de la citoyenneté, qui n'est plus une citoyenneté toujours déjà là, suivant une nécessité objective, mais une citoyenneté toujours à venir, suivant un raisonnement pragmatique qui interdit de faire d'une pratique sociale un objet purement rationnel. Ce scepticisme concernant la possibilité que le réel ne rejoigne jamais l'idéal conduit à trouver dans la pensée rousseauiste bien plus qu'un projet pédagogique particulier. Elle permet plus généralement de définir une autre manière de faire de la philosophie politique, qui accepte de penser l'*instabilité* de la théorie de la justice (voir par exemple Picavet 2006).

Cependant, le fait que l'on doive s'interdire de rêver l'avènement d'une citoyenneté idéale dans la réalité n'implique pas qu'elle soit seulement un mythe, au sens d'une pure chimère. Bien qu'elle n'existe pas à proprement parler comme citoyenneté réelle, son existence n'en possède pas moins une forme de nécessité, qui s'éprouve dans les effets de l'« oubli » de l'exercice politique de la liberté. La réflexion rousseauiste nous apprend en

effet qu'il est vain d'aspirer à la liberté en récusant les exigences de la justice et la recherche du bien commun. La vertu est rare et c'est pourquoi il ne faut pas demander aux citoyens des démocraties modernes d'en faire preuve en permanence, mais les démocraties modernes ne peuvent pas non plus prétendre s'en dispenser entièrement : « Elles ne vivent que parce que leurs fondateurs ont posé la question des principes d'une vie commune possible et parce que, occasionnellement au moins, les citoyens qui les composent sont prêts à défendre ces principes, à les examiner et à les remodeler lorsque c'est nécessaire » (Spitz 1995, 427)<sup>17</sup>.

C'est donc à garder « vivante » cette possibilité d'éveil des citoyens que l'école doit travailler. Mais ce travail ne doit pas être confondu avec une intervention coercitive. Les interventions de l'école ne doivent pas avoir pour but de *forcer* l'allégeance des enfants, mais d'attirer son attention (et son affection) sur le peuple, ses intérêts, ses échecs et ses réalisations. Il s'agit en fait d'élargir les horizons de l'enfant grâce à une culture de la vertu privée, à l'engagement social et aux jeux innocents avec ses camarades d'autres horizons. Contre la *doxa* qui renvoie le règne de la vertu à un improbable perfectionnement de la raison, toute l'œuvre de Rousseau est traversée par une confiance en les ressources de la sensibilité, ressources oubliées par les libéraux et qui permettent aux hommes d'être mis « dans une position telle qu'ils auront des vertus sans en connaître le mot et qu'ils seront bons et justes sans trop savoir ce que c'est que justice et bonté » (*Projet de constitution pour la Corse*, O.C. III, 948).

L'ingérence des institutions scolaires doit essentiellement se comprendre selon le principe d'une action négative. S'il faut intervenir contre certaines autorités corrompues, ce sera surtout en proposant des institutions offrant à l'opinion publique d'autres objets d'estime ou d'enthousiasme que le repli sur son groupe particulier. Encore une fois, il ne faut pas partir du présupposé qu'il n'y aurait pas déjà une concurrence des autorités morales dans la société, mais plutôt de l'idée qu'il faut corriger les défaillances de ce « marché » de l'estime (Brennan et Pettit 2004). Loin d'affirmer un droit du pouvoir politique à régir directement les consciences, Rousseau vise à réduire la sphère d'exercice de celui-ci, c'est-à-dire à appuyer le moins souvent possible la force des lois sur la force publique, en ayant recours le plus souvent possible à des institutions qui substituent l'exercice d'une autorité morale à celui du pouvoir politique. Bachofen parle en ce sens d'un rapprochement

<sup>17</sup> Spitz mentionne les « éveils » du peuple américains lors de la reconstruction qui a suivi la guerre de sécession, à l'occasion du New Deal, puis du mouvement des droits civiques dans les années 50 et 60 (voir Ackerman 1998).

« asymptotique » de la morale et de la politique : « Le fait que Rousseau ne parle jamais d'un pouvoir qui serait coercitif est essentiel puisque cela permet de ne pas faire de contresens sur l'idée, essentielle chez lui, selon laquelle l'autorité politique doit prendre appui sur les mœurs » (Bachofen 2002, 306-307).

L'imagination et la sensibilité bien dirigées peuvent selon Rousseau produire des prodiges de vertu que la « philosophie moderne » préjuge être hors des possibilités de l'humanité : « Il est naturellement dans tous les cœurs de grandes passions en réserve » (*Considérations sur le gouvernement de Pologne*, O.C. III, 1005). La sensibilité de l'homme social, quoique plus souvent qu'autrement corrompue, conserve toujours la ressource de son renversement en son contraire, et peut se révéler être un instrument d'expression de la vertu dès lors que les affections sociales sont dirigées sur des objets bien choisis. En clair, il faut faire de la liberté comme non-domination un objet de désir. Le pari républicain de Rousseau est en somme que le citoyen, si on lui en donne les moyens, peut trouver son bonheur dans la recherche quotidienne d'une justice plus grande, pour lui *et* pour ses concitoyens (Heilbrunn 2001).

Il y a un au-delà de l'angoisse hors de l'éternité et c'est la révolte. Au lieu de se replier sur lui-même, l'esprit se met en marche grâce à elle, mais à l'intérieur du cercle étroit de la condition. Dans quel but et avec quelles chances, c'est un problème de liberté [...].

Retenons en tout cas ce premier pas que la révolte fait faire à un esprit laissé dans un monde absurde. Ce progrès est inestimable. [...] Par elle, on trouve à affirmer en même temps une certaine part de l'homme placée au-dessus de tout et une condition humaine qui lui donne à la fois son évidence et sa relativité. Car le révolté trouve ainsi en lui la valeur qui l'autorise (et qui le force) à parler et agir. Cette part de lui-même qui lui donne désormais ses raisons dénonce seulement son origine absurde dans la mesure où elle est faite à la fois pour tout le monde et pour personne. C'est la valeur en lui qui sera tuée, c'est la part du malentendu, mais c'est aussi cette vérité d'innocence qui nie que les hommes soient coupables et qu'il leur faille un Juge.

Albert Camus, « Remarque sur la révolte » (1945).



## BIBLIOGRAPHIE

- Ackerman, Bruce A. 1998. *Au nom du peuple : les fondements de la démocratie américaine*. Paris : Calmann-Lévy. Trad. Jean-Fabien Spitz de *We the People*. Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press, 1991.
- Anctil, Dave. 2006. « Le républicanisme comme anticontractualisme : Machiavel, Rousseau et Pettit ». Dans Ludovic Chevalier, dir., *Le politique et ses normes. Les débats contemporains en philosophie politique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 141-156.
- Audigier, François. 1999. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.
- Bachofen, Blaise. 2002. *La condition de la liberté. Rousseau, critique des raisons politiques*. Paris : Payot.
- Berlin, Isaiah. 1969. *Four Essays on Liberty*. Oxford : Oxford University Press.
- Bonhôte, Nicolas. 1992. « L'avenir d'Émile : vision de l'histoire et pédagogie ». Dans Robert Thiery, dir., *Rousseau, l'Émile et la Révolution* (Actes du colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1989). Paris : Universitas, 173-184.
- Bourgeault, Guy. 2005. « Quelle éducation ? Pour quelle cité ? Éléments de réflexion pour un débat sur l'éducation à la citoyenneté ». Dans André Duhamel et France Jutras, dir., *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec : Presses de l'Université Laval, 135-149.
- Boyd, Richard. 2004. « Pity's pathologies portrayed : Rousseau and the Limits of Democratic Compassion ». *Political Theory* 32/4 (August) : 519-546.
- Brennan, Geoffrey et Philip Pettit. 2004. *The Economy of Esteem*. Oxford : Oxford University Press.
- Burt, Shelley. 1990. « The Good Citizen's Psyche: On the Psychology of Civic Virtue ». *Polity* XXIII (1) : 23-38.
- Burt, Shelley. 2003. « Comprehensive Educations and the Liberal Understanding of Autonomy ». Dans Kevin McDonough et Walter Feinberg, dir., *Education and Citizenship in Liberal-democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford : Oxford University Press, 179-207.
- Callan, Eamonn. 1995. « Common Schools for Common Education ». *Canadian Journal of Education* 20/3 : 251-271.
- Callan, Eamonn. 1997. *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford : Clarendon Press.
- Callan, Eamonn. 2000. « Discrimination and Religious Schooling ». Dans Will Kymlicka et Wayne Norman, dir., *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford : Oxford University Press, 45-67.
- Callan, Eamonn. 2001. « Self-Defeating Political Education ». Dans Ronald Beiner et Wayne Norman, dir., *Canadian Political Philosophy*. Don Mills, Ont. : Oxford University Press, 92-104.

- Chantrel, Laure. 2002. « Quelques mots à propos de John Rawls et de l'économie politique ». Participation au colloque SESAME les 5, 6 et 7 septembre à La Baume les Aix (<http://recherche.univ-montp3.fr/mambo/cemi/LAURE/chantrelSESAM.pdf>)
- Charvet, John. 1974. *The Social Problem in the Philosophy of Rousseau*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1998. *Éduquer à la citoyenneté* (Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Constant, Benjamin. 1997. « De la liberté des anciens comparée à celle des modernes ». Dans *De la liberté chez les modernes. Écrits politiques*. Paris : Gallimard.
- Cooper, Laurence D. 1999. *Rousseau, Nature, and the Problem of the Good Life*. University Park : The Pennsylvania State University Press.
- Courtois, Stéphane. 2005. « L'éducation à la citoyenneté. Quelle citoyenneté ? ». Dans André Duhamel et France Jutras, dir., *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec : Presses de l'Université Laval, 261-279.
- Crocker, Lester G. 1995. « Rousseau's *soi-disant* liberty ». Dans Robert Wolker, dir., *Rousseau and Liberty*. New York : Manchester University Press.
- Dagger, Richard. 1997. *Civic Virtues : Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. Oxford : Oxford University Press.
- De Negroni, Barbara. 1992. « Éducation privée et éducation publique : la politique du précepteur et la pédagogie du législateur ». Dans Robert Thiery, dir., *Rousseau, l'Émile et la Révolution* (Actes du colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1989). Paris : Universitas, 119-134.
- Dewey, John. 1975. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin. Trad. de *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York : Macmillan, 1916.
- Duhamel, André. 2005. « Introduction. On ne naît pas citoyen, on le devient ». Dans André Duhamel et France Jutras, dir., *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec : Presses de l'Université Laval, 1-9.
- Feinberg, Walter. 1998. *Common Schools/Uncommon Identities. National Unity and Cultural Difference*. New Haven : Yale University Press.
- Ferry, Jean-Marc et Boris Libois, dir. 2003. *Pour une éducation postnationale*. Bruxelles : Presses de l'Université de Bruxelles.
- Flathman, R. E. 1996. « Liberal Versus Civic, Republican, Democratic, and Other Vocational Educations: Liberalism and Institutionalised Education ». *Political Theory* 24 : 4-32.
- Fung, Archon et Erik Olin Wright. 2005. « Le contre-pouvoir dans la démocratie participative et délibérative ». Dans Marie-Hélène Bacqué, Henri Rey et Yves Sintomer, dir., *Gestion de proximité et démocratie participative. Une perspective comparative*. Paris : La Découverte, 49-80.
- Galston, William A. 1991. *Liberal Purposes. Goods, Virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Galston, William A. 1995. « Two Concepts of Liberalism ». *Ethics* 105 : 516-534.

- Galston, William A. 2002a. « Review of Stephen Macedo, *Diversity and Distrust: Civic Education in a Multicultural Democracy* ». *Ethics* 112/2 (janvier), 386-391.
- Galston, William A. 2002b. *Liberal Pluralism. The Implications of Value Pluralism for Political Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Galston, William A. 2003a. « Church, State, and Education ». Dans Randall Curren, dir., *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden, Ma. : Blackwell, 412-429.
- Galston, William A. 2003b. « Parents, Government, and Children: Authority over Education in the Liberal Democratic State ». Dans Stephen Macedo et Iris Marion Young, dir., *Child, Family and State*. New York : New York University Press, 211-233.
- Galston, William A. 2005. *The Practice of Liberal Pluralism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gutmann, Amy et Dennis Thompson. 1996. *Democracy and Disagreement*. Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press.
- Gutmann, Amy. 1987. *Democratic Education*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Gutmann, Amy. 1993. « Democracy & Democratic Education ». *Studies in Philosophy and Education* 12 : 1-9.
- Gutmann, Amy. 1995. « Civic Education and Social Diversity ». *Ethics* 105 (avril) : 557-579.
- Gutmann, Amy. 2003. « The Authority and Responsibility to Educate ». Dans Randall Curren, dir., *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden, Ma. : Blackwell, 397-411.
- Hager, Fritz-Peter. 2001. « Le cosmopolitisme de l'éducation d'Émile. L'éducation publique (ou nationale) et ses modèles antiques chez J.-J. Rousseau ». Dans Robert Thiery, dir., *Jean-Jacques Rousseau, politique et nation* (Actes du Colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1995). Paris : Honoré Champion, 635-650.
- Heilbrunn, Benoît. 2001. « Soi-même par les autres : bonheur privé et bonheur public chez Rousseau ». Dans Robert Thiery, dir., *Jean-Jacques Rousseau, politique et nation* (Actes du Colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1995). Paris : Honoré Champion, 291-304.
- Khadhar, Hédia. 1992. « L'éducation politique dans l'Émile ». Dans Robert Thiery, dir., *Rousseau, l'Émile et la Révolution* (Actes du colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1989). Paris : Universitas, 135-140.
- Kymlicka, Will et Wayne Norman. 1994. « Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory ». *Ethics* 104 (janvier) : 352-381.
- Laden, Anthony Simon. 2006. « Republican Moments in Political Liberalism ». *Revue internationale de philosophie* 3 : 341-367.
- Lefrançois, David. 2004. « Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique ? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative ». Dans Fernand Ouellet, dir., *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*. Québec : Presses de l'Université Laval, 73-100.
- Lefrançois, David. 2005. « Le postulat d'éducabilité dans la théorie de la démocratie délibérative : un fondement oublié ». Dans André Duhamel et France Jutras, dir.,

*Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Québec : Presses de l'Université Laval, 245-259.

- Lefrançois, David. 2006. « La formation civique devant la diversité des modèles normatifs de la citoyenneté ». Dans Ludovic Chevalier, dir., *Le politique et ses normes. Les débats contemporains en philosophie politique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 77-90.
- Lepan, Géraldine. 2002. « Les conditions de la vertu : 1. Le patriotisme ». Dans Bruno Bernardi, dir., *Rousseau. Discours sur l'économie politique. Édition, introduction et commentaire*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 137-153.
- Leroux, Georges. 2007. *Éthique, culture religieuse, dialogue. Argument pour un programme*. Montréal : Fides.
- Locke, John. 1992. *Lettre sur la tolérance* [1667]. Paris : Flammarion.
- Macedo, Stephen. 1995a. « Liberal Civic Education and Its Limits. A Comment on Eamonn Callan ». *Canadian Journal of Education* 20/3 : 304-314.
- Macedo, Stephen. 1995b. « Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God v. John Rawls ». *Ethics* 105/3 : 468-496.
- Macedo, Stephen. 2000. *Diversity and Distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge, Ma. : Harvard University Press.
- Maynor, John W. 2003. *Republicanism in the Modern World*. Cambridge, Mass. : Polity Press.
- McLaughlin, Terence H. 2003. « The Burdens and Dilemmas of Common Schooling ». Dans Kevin McDonough et Walter Feinberg, dir., *Education and Citizenship in Liberal-democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford : Oxford University Press, 121-156.
- McLaughlin, Terence. 2000. « Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond ». *Journal of Philosophy of Education* 34/4 : 541-570.
- Melzer, Arthur M. 1998. *Rousseau. La bonté naturelle de l'homme : Essai sur le système de pensée de Rousseau*. Paris : Belin. Trad. Jean Mouchard de *The Natural Goodness of Man : On the System of Rousseau's Thought*. Chicago : University of Chicago Press, 1990.
- Morgenstern, Mira. 1992. « Émile et la révolution dans la vie quotidienne ». Dans Robert Thiery, dir., *Rousseau, l'Émile et la Révolution* (Actes du colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1989). Paris : Universitas, 253-269.
- Morgenstern, Mira. 1996. *Rousseau and the Politics of Ambiguity : Self, Culture, and Society*. University Park : The Pennsylvania State University Press.
- Morgenstern, Mira. 2001. « Amour de soi, amour-propre et formation du citoyen ». Dans Robert Thiery, dir., *Jean-Jacques Rousseau, politique et nation* (Actes du Colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1995). Paris : Honoré Champion, 603-618.
- Nagel, Thomas. 1994. *Égalité et partialité*. Paris : Presses Universitaires de France. Trad. Claire Beauvillard de *Equality and Partiality*. Oxford : Oxford University Press. 1991.

- Nicholls, David. 1975. *The Pluralist State*. London : Macmillan.
- Okin, Susan Moller. 2002. « "Mistresses of Their Own Destiny": Group Rights, Gender, and Realistic Rights of Exit ». *Ethics* 112 : 205-230.
- Okin, Susan Moller. 2003. « "Mistresses of Their Own Destiny": Group Rights, Gender, and Realistic Rights of Exit ». Dans Kevin McDonough et Walter Feinberg, dir., *Education and Citizenship in Liberal-democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford : Oxford University Press, 325-350.
- Pagé, Michel. 2004. « L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle ». Dans Fernand Ouellet, dir., *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*. Québec : Presses de l'Université Laval, 49-71.
- Pettit, Philip. 1996. « Freedom as Antipower ». *Ethics* 106, 576-604.
- Pettit, Philip. 1998. « Reworking Sandel's Republicanism ». *The Journal of Philosophy* 95 (2) : 73-96.
- Pettit, Philip. 2004. *Républicanisme. Une théorie de la liberté et du gouvernement*. Paris : Gallimard. Trad. P. Savidan et J.-F. Spitz de *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*. New York : Oxford University Press, 1997, 2<sup>e</sup> éd. augm. 1999.
- Picavet, Emmanuel. 2006. « La doctrine de Rawls et le pluralisme comme *modus vivendi* ». *Revue internationale de philosophie* 3 : 369-386.
- Québec. Ministère de l'éducation. 2006a. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Québec. Ministère de l'éducation. 2006b. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Québec. Ministère de l'éducation. 2006c. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 2<sup>e</sup> cycle*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Rawls, John. 1971. *A Theory of Justice*. Oxford : Oxford University Press. Trad. de Catherine Audard, *Théorie de la justice*. Paris : Seuil, 1987.
- Rawls, John. 1993. *Political Liberalism*. New York : Columbia University Press. Trad. de Catherine Audard, *Libéralisme politique*. Paris : Presses Universitaires de France. 1995.
- Reich, Rob. 2002. *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Reich, Rob. 2003. « Common Schooling and Educational Choice ». Dans Randal Curren, dir., *A Companion to the Philosophy of Education*. Malden, Mass. : Blackwell, 430-442.
- Renaut, Alain. 2005. *Qu'est-ce qu'un peuple libre ? Libéralisme ou républicanisme*. Paris : Grasset.
- Rosanvallon, Pierre. 2006. *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1969. *Œuvres complètes*. Paris : Gallimard.

- Salomone, Rosemary C. 2000. *Visions of Schooling. Conscience, Community, and Common Education*. New Haven : Yale University Press.
- Sandel, Michael J. 1982. *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Skinner, Quentin. 1984. « The Idea of Negative Liberty, Philosophical and Historical Perspectives ». Dans Richard Rorty, J.B. Schneewind et Quentin Skinner, dir., *Philosophy in History : Essays on the Historiography of Philosophy*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Skinner, Quentin. 1990. « The Republican Ideal of Political Liberty ». Dans Gisela Bock, Quentin Skinner et Maurizio Viroli, dir., *Machiavelli and Republicanism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Skinner, Quentin. 2000. *La liberté avant le libéralisme*. Paris : Éditions du Seuil. Trad. Muriel Zagha de *Liberty before liberalism*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- Spitz, Jean-Fabien. 1995. *La liberté politique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Spitz, Jean-Fabien. 1996. « L'amour des lois chez Rousseau ». Dans Josiane Boulad-Ayoub, Bjarne Melkevik et Pierre Robert, dir., *L'amour des lois : la crise de la loi moderne dans les sociétés démocratiques*. Québec : Presses de l'Université Laval, 103-112.
- Talmon, Jacob Leib. 1966. *Les origines de la démocratie totalitaire*. Paris : Calmann-Lévy.
- Taylor, Charles. 1985. « What's Wrong with Negative Liberty ». *Philosophical Papers 2* : 211-229.
- Taylor, Charles. 1997. *La liberté des modernes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vargas, Yves. 1995. *Introduction à l'Emile de Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vargas, Yves. 2001. « Rousseau : peuple et frontières ». Dans Robert Thiery, dir., *Jean-Jacques Rousseau, politique et nation* (Actes du Colloque international de Montmorency, 27 septembre – 4 octobre 1995). Paris : Honoré Champion, 53-65.
- Vincenti, Luc. 2001. *Jean-Jacques Rousseau. L'individu et la république*. Paris : Kimé.
- Viroli, Maurizio. 1988. *La théorie de la société bien ordonnée chez Jean-Jacques Rousseau*. Berlin : Walter de Gruyter.
- Waterlot, Ghislain. 2002. « Les conditions de la vertu : 2. L'éducation publique ». Dans Bruno Bernardi, dir., *Rousseau. Discours sur l'économie politique. Édition, introduction et commentaire*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 155-172.
- Worms, Frédéric. 2001. *Émile ou de l'éducation. Livre IV*. Paris : Ellipses.
- Xypas, Constantin. 2003. « La construction à l'école d'une identité de citoyen : obstacles et condition ». *Éducation morale : nouvelles questions, nouveaux conflits ?*. Caen : Presses Universitaires de Caen.